

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]

Ganztagsschule gestalten

Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2006, 317 S. - (Jahrbuch Ganztagsschule; 2007)



Quellenangabe/ Reference:

Appel, Stefan [Hrsg.]; Ludwig, Harald [Hrsg.]: Ganztagsschule gestalten. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl. 2006, 317 S. - (Jahrbuch Ganztagsschule; 2007) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-49468 - DOI: 10.25656/01:4946

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-49468>

<https://doi.org/10.25656/01:4946>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

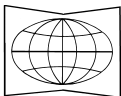
Stefan Appel, Harald Ludwig,
Ulrich Rother, Georg Rutz (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2007

Ganztagsschule gestalten

Mit Beiträgen von

Heiner Barz, Michael Becker,
Andreas Blum, Gerd Bräuer,
Olaf-Axel Burow, Max Fuchs,
Christiane von Freeden,
Birger Hartnuß, Gerhard Helgert,
Christine Hesener, Katrin Höhmann,
Fritz-Ulrich Kolbe, Nicole Kummer,
Katharina Kunze, Ina Lehmann,
Stephan Maykus, Ziva Mergenthaler,
Cordula Pohl-Gerhard, Rolf Richter,
Ulrich Rother, Martin Rudnick,
Georg Rutz, Olaf Schönicke,
Michael Schopen, Alexandra Voag,
Wolfgang Vogelsaenger, Dieter Wunder



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2006

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelabbildung mit freundlicher Genehmigung der Firma Wehrfritz.

Titelbilder: Wolfgang Thiel, Nauheim

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN-10: 3-89974239-7
ISBN-13: 978-3-89974239-8

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
-------------------------------	---

Leitthema: Ganztagschule gestalten

Olaf-Axel Burow	
Ganztagschule als Kreatives Feld	10
Max Fuchs	
Anders lernen – aber wie?	27
Heiner Barz	
Evaluation von Ganztags-Grundschulen am Beispiel Düsseldorf	47

Berichte aus den Bundesländern

Ulrich Rother	
Ganztagschulentwicklung in Hamburg	74
Martin Rudnick / Olaf Schönicke	
Schulen mit Ganztagsangeboten im Land Brandenburg	91
Michael Becker	
Ganztagschulen in Mecklenburg-Vorpommern	105
Ina Lehmann	
Ganztagsangebote in Sachsen	116

Pädagogische Grundlagen

Dieter Wunder	
Perspektiven der (gebundenen) Ganztagschule in Deutschland	125
Ziva Mergenthaler	
Von der Hausaufgabenbetreuung zur „Rhythmisierten Lernzeit“	141

Praxis

Gerd Bräuer Lernort Schreib- und Lesezentrum als Entwicklungskomponente für die Ganztagschule	156
Alexandra Voag Anregungen zur Veränderung der Hausaufgabenpraxis am Ganztagsgymnasium	171
Andreas Blum Jugendarbeit und Ganztagschule in Rheinland-Pfalz	182
Gerhard Helgert Das Konzept der Adolf-Reichwein-Schule Nürnberg	189
Christiane von Freeden Das Schulkonzept des Gymnasiums der Stadt Kerpen – Europaschule	203
Wolfgang Vogelsaenger Das Konzept der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule Göttingen. Oder: Wie man versucht, sich im politischen Abseits zu behaupten.....	218

Wissenschaft und Forschung

Birger Hartnuß / Stephan Maykus Engagementförderung in ganztägigen Lernarrangements	231
Christine Hesener Lehrerarbeitszeit und Schulentwicklung. Formen und Wirkungen des neuen Arbeitszeitmodells in Bremer Ganztagsgrundschulen	245
Katharina Kunze / Fritz-Ulrich Kolbe Reflexive Schulentwicklung als professionelle Entwicklungsaufgabe	255
Katrin Höhmann / Nicole Kummer Vom veränderten Takt zu einem neuen Rhythmus. Auswirkungen einer neuen Zeitstruktur auf die Ganztagschulorganisation	264

Nachrichten

Cordula Pohl-Gerhard / Michael Schopen Freie Lernorte – Raum für mehr	277
Rolf Richter / Georg Rutz Ganztagschule als kreatives Feld. Bundeskongress des Ganztagschulverbandes GGT e.V. 2005	284

Rezensionen

Georg Rutz	
Demmer u.a. (Hrsg.): ABC der Ganztagschule (Wochenschau Verlag)	294
Rolf Richter	
Pauli: Kooperation von Jugendarbeit und Schule (Wochenschau Verlag)	295
Rolf Richter	
Burow / Pauli: Ganztagschule entwickeln (Wochenschau Verlag)	297
Herrmann Vortmann	
Ladenthin / Rekus (Hrsg.): Die Ganztagschule (Juventa Verlag)	298
Herrmann Vortmann	
Rekus (Hrsg.): Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung (Aschendorff)	300
Harald Ludwig	
Höhmman u.a. (Hrsg.): Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen (IFS-Verlag)	302
Harald Ludwig	
Wahler/Preiß/Schaub: Ganztagsangebote an der Schule (DJI) (Verlag Deutsches Jugendinstitut)	306

Anhang

GGT-Adressen (Bundesverband, Landesverbände)	311
GGT-Beitrittsformular	313
Autorinnen und Autoren	314

Vorwort der Herausgeber

Ganztagsschule gestalten

Nachdem das Jahrbuch des Vorjahres das Schwerpunktthema „Schulkooperationen, Öffnung von Schule“ in den Blick nahm, wendet sich die Sichtweise des vorliegenden Bandes nach innen, in die konzeptionelle Planung der ganztägig angelegten Schule, in den gestalterischen Prozess der Umsetzung und in die kritischen Betrachtungen des Praktizierten. Die Thematik „Ganztagsschule gestalten“ umgreift somit mehrere Dimensionen, indem nicht nur gelebte Praxis nachgezeichnet, sondern auch innovative „praxisbezogene Veränderungsbemühungen“ aufgezeigt und wissenschaftliche Einblicke in Einzelphänomenen vorgestellt werden. Wieder ist es gelungen, eine Reihe von anregenden, teilweise auch überraschenden Beiträgen zu gewinnen, die sich unter ganz unterschiedlichen Gesichtspunkten mit dem Thema befassen.

Im Leitthema berichtet zunächst Olaf-Axel Burow über die „Ganztagsschule als kreatives Feld“. Unter der Prämisse, dass die „Belehrungsanstalt“ alten Stils ausgedient habe und immer mehr einem offenen Modell kontinuierlicher Suche nach vielfältigen Wegen des Lernens weicht, in dem Schule selbst zu einer lernenden Organisation wird, stellt er die These auf, dass die Ganztagsschule in diesem Umbauprozess eine hervorragende Schlüsselposition einnimmt. Er plädiert dafür, Schule für alle Beteiligten – Lehrende und Lernende – zu einem Kreativen Feld werden zu lassen, zu einem Ort gegenseitiger Anregung und Entwicklung.

Max Fuchs nähert sich der Frage, warum und was der Mensch lernen muss aus einer für Lehrerinnen und Lehrer eher ungewöhnlichen Perspektive, nämlich der des Kulturwissenschaftlers. Als ehemaliger Lehrer verfügt er aber auch über genügend Binnenkenntnis des Systems Schule. Seine Hinweise und angemerkten Perspektiven scheinen bedenkenswert zu sein und können weiterführende Diskussionen, was eine gegenwärtige Schule in der Praxis umsetzen will und soll, in Gang setzen und Wirkungen zeitigen.

In der Evaluation Düsseldorfer Ganztags-Grundschulen, die Heiner Barz durchgeführt hat, kommen dann einmal die Betroffenen selbst zu Wort. Kinder und ihre Eltern berichten, warum sie das Ganztagsangebot gewählt haben und in welcher Weise ihre Erwartungen erfüllt wurden. Hier lassen sich aufschlussreiche Erkenntnisse gewinnen, die in Verbindung mit anderen dargestellten Ergebnissen zu Schlussfolgerungen führen, die die Weiterentwicklung von Schule fördern.

In das Kapitel „Berichte aus den Bundesländern“ wurden diesmal gleich drei Berichte über die Ganztagsschulentwicklung in ostdeutschen Ländern aufgenommen, nachdem im letzten Jahr mit Hessen und Nordrhein-Westfalen Berichte aus zwei westdeutschen Flächenländern vorgestellt worden sind. Aus dem westdeutschen Bereich wurde zudem die Ganztagsschulentwicklung des Stadtstaates Freie und Hansestadt Hamburg dargestellt.

In der Rubrik „Pädagogische Grundlagen“ schreibt Dieter Wunder den wegweisenden Beitrag über Perspektiven der Ganztagsschule vor dem Hintergrund der Erfahrungen des Landes Rheinland-Pfalz. Ziva Mergenthaler stellt das viel beachtete Hausaufgabenkonzept (Rhythmisierte Lernzeit) des Schuldorfes Bergstraße vor.

Wieder gut gefüllt ist auch der Part „Praxis“: Es werden drei Schulen vorgestellt (Realschule, Gesamtschule, Gymnasium). Daneben aber gibt es den Beitrag über den „Lernort Schreib-Lesezentrum“, der in Ganztagsschulen durch das erweiterte Zeitbudget besondere Chancen der Realisierung hat. Besondere Aufmerksamkeit verdient im übrigen der Bericht „Anregungen zur Veränderung der Hausaufgabenpraxis“, der aus gymnasialer Sicht geschrieben worden ist (in 14 von 16 Bundesländern werden die Gymnasien Ganztagsschule) und anderen im Umbruch befindlichen Gymnasien auf ihrem Weg in die Ganztagskonzeption bei der Änderung des Schulprogramms sehr hilfreich sein kann. Das wichtige Thema „Kooperation von Jugendarbeit und Ganztagsschule“, hier dargestellt am Beispiel Rheinland-Pfalz, wird auch in diesem Jahrbuch nicht ausgelassen.

Erfreulicherweise ist zu vermerken, dass das Thema Ganztagsschulentwicklung mittlerweile auch starke wissenschaftliche Beachtung findet. Unabhängig von den anderweitig laufenden Forschungsprojekten werden vier neue Studien vorgestellt, die sich nicht auf übliche Ganztagsschulasspekte beziehen, aber wesentlich und aufschlussreich sind: Zur Engagement-Förderung (Birger Hartnuß, Stephan Maykus), zur Lehrerarbeitszeit und Schulentwicklung (Christine Hesener), zur Schulentwicklung als professioneller Aufgabe (Katharina Kunze, Fritz-Ulrich Kolbe) und zur Auswirkung von Veränderungen der Zeitstruktur auf die Ganztagsschulentwicklung (Katrin Höhmann, Nicole Kummer).

Neben der bewährten Rubrik „Nachrichten“ wurde in dieser Ausgabe die Rubrik „Rezensionen“ neu eingeführt. Die Fülle der mittlerweile vorliegenden Titel zum Thema Ganztagsschule hat dazu angeregt, wesentliche Publikationen bekannt zu machen und fachgerecht zu besprechen.

Das vorliegende Jahrbuch 2007 möchte auch diesmal wieder das außerordentlich breite Spektrum der Schulentwicklung unter den besonderen Bedingungen der Ganztagsschule abbilden; zudem ist beabsichtigt, die Diskussion zu beleben und innovative Gedanken zu Schulen mit ganztägigen Konzeptionen zu fördern. Es macht Mut, was sich in Sachen Ganztagsschule in der Bundesrepublik tut.

Direktor Stefan Appel,

Vorsitzender des Ganztagsschulverbandes GGT e. V., Kassel

Prof. Dr. Harald Ludwig, Westfälische Wilhelms-Universität, Münster

Oberschulrat Ulrich Rother,

stellvertretender Vorsitzender des Ganztagsschulverbandes GGT e. V., Hamburg

Ministerialrat i. R. Georg Rutz, Wiesbaden

**Leitthema:
Ganztagsschule
gestalten**

Olaf-Axel Burow

Ganztagsschule als Kreatives Feld

„Das Erzeugen von Feldern
ist nicht nur die Aufgabe der Führungskräfte,
sondern ebenso die eines jeden Mitarbeiters.
In einem von Feldern erfüllten Raum
gibt es keine unwichtigen Mitspieler.“

MARGARET J. WHEATLEY

„Wenn einer allein träumt,
so ist das nur ein Traum.
Wenn viele gemeinsam träumen
so ist das der Beginn einer neuen Wirklichkeit.“

DOM HELDER CAMARA

1. Die Ganztagsschule – ein Modell für neues Lernen in der Wissensgesellschaft

Angestoßen durch das vergleichsweise negative Abschneiden deutscher Schulen bei den PISA-Studien stehen wir nach Jahren der Stagnation mitten in einem bildungspolitischen Aufbruch. Überall in der Republik wird nicht nur darüber nachgedacht, wie die neue Schule der Wissensgesellschaft aussehen soll, sondern es werden auch vielfältigste Umbaumaßnahmen gestartet, von denen sich allerdings zu viele noch im Rahmen des tradierten Systems bewegen. Dabei käme es doch jetzt darauf an, sich nicht dem einseitigen Diktat der Ökonomie in Zeiten der Globalisierung zu unterwerfen, sondern selbstbewusst, grundlegende Einsichten der pädagogischen Forschung umzusetzen und die Erfahrungen der pädagogischer Praktiker, also der Lehrerinnen und Lehrer, Sozialpädagogen und Erzieher, aber auch von Schülern und Eltern für die Entwicklung zukunftsfähiger Schulen zu nutzen. Hierbei kommt es darauf an, sich vom tradierten Bild der Schule als Unterrichts- und Belehrungsanstalt zu verabschieden und *neue Bilder einer Schule als attraktivem Lern-, Entwicklungs- und Möglichkeitsraum* zu entwerfen; einem Möglichkeitsraum, in dem die unerschlossenen Potentiale von Lehrern und Schülern in vielfältigen, personenbezogenen Arrangements freigesetzt und genutzt werden. Das alte Modell der Belehrungsanstalt aus der „Schornsteinwirtschaft“, in dem Schüler nach Jahrgängen sortiert fließbandmäßig vorrückten, wobei der „Ausschuss“ aussortiert wurde und alle – ungeachtet der individuellen Unterschiede – zur gleichen Zeit das Gleiche zu lernen hatten, weicht einem offenen Modell kontinuierlicher Suche

nach vielfältigen Wegen des Lernens und der gemeinsamen Gestaltung einer anregenden und für *alle* Beteiligten entwicklungsförderlichen Schulkultur. Die Schule selbst wird zu einer *Lernenden Organisation*, einer Bildungseinrichtung, die nicht nur ihre Lehr- und Lernformen immer wieder neu erfinden, sondern auch ihre organisatorische Struktur entsprechend der konkreten Bedingungen vor Ort und den sich ändernden gesellschaftlichen Anforderungen wandeln muss.

In diesem Umbauprozess, so meine These, nimmt die Ganztagsschule eine herausragende Schlüsselposition ein: Der erweiterte Zeitrahmen erzwingt den Abschied von der reinen Unterrichtsschule mit ihrer tayloristischen Beschränkung auf einen 45-Minuten-Zeitakt und eröffnet die Chance für neuartige Lehr-/Lernarrangements, für neue Formen der rhythmisierten Tagesgestaltung, in der sich instruktivistische Angebote mit der Nutzung situierter Lernumgebungen durch weitgehend selbstgesteuerte Lerngruppen abwechseln. Für Lehrer und Schüler kann die Schule so zu einem *Kreativen Feld* werden, zu einem Ort gegenseitiger Anregung und Entwicklung.

Die mich interessierende Frage lautet: Wie kann der Transformationsprozess von der halbtägigen Unterrichts- und Belehrungsanstalt hin zur neuen Ganztagsschule erfolgreich gestaltet werden? Was verbirgt sich konkret hinter der Formel: „Ganztagsschule als Kreatives Feld“? Auf diese Fragen möchte ich in meinem Vortrag erste Antworten geben, wobei ich mich auf drei Aspekte konzentriere:

- Schulentwicklung: Wie man Ganztagsschulen entwickeln kann
- Tagesgestaltung: Wie sich der Schultag verändert
- Lehrer/innenarbeit: Der Arbeitsplatz als Kreatives Feld

2. Schulentwicklung:

Wie man Ganztagsschulen entwickeln kann

James Surowiecki hat gerade eine faszinierende Untersuchung vorgelegt, die sich der Frage widmet, wie optimale Entscheidungen zustande kommen. Und seine Antwort dürfte die meisten von uns überraschen: *Fast immer sind Gruppen klüger als Einzelne*. Wie er anhand einer Vielzahl von Experimenten und Untersuchungen belegt, sind Entscheidungen, die von herausragenden Einzelnen, also z.B. von Experten oder charismatischen Führern, getroffen werden, in ihrer Qualität erheblich schlechter, als die einer gut informierten und nicht manipulierten Gruppe. Für diese These gibt es bei der Lösung einfacher wie auch komplexer Probleme erdrückende Belege.

Wenn Sie beispielsweise als Teilnehmer der Rateshow „*Einer wird Millionär*“ die Antwort auf eine Frage nicht wissen, dann haben Sie drei Möglichkeiten. Erstens: Sie raten. Zweitens: Sie befragen einen Experten. Drittens: Sie lassen das Publikum abstimmen. Im ersten Fall haben Sie eine Fünfzig-zu-fünfzig-Chance. Was den zweiten Fall anbetrifft, so haben Untersuchungen gezeigt, dass Experten unter Zeitdruck in 65% der Fälle die richtige Antwort herausfanden. Die besten Ergeb-

nisse ergaben sich aber bei der Befragung des Studiopublikums, also einer zufällig entstandenen Gruppe von Leuten, die an einem Werktagnachmittag nichts Besseres zu tun hatten, als sich in ein Fernsehstudio zu hocken. In 91% der untersuchten Fälle fanden sie die richtige Antwort. In „Die Weisheit der Vielen“, so der Titel seines Buches, bleibt Surowiecki aber nicht bei diesem vergleichsweise simplen Fall stehen, sondern führt wissenschaftliche Untersuchungen aus unterschiedlichsten Gebieten an, die eine Überlegenheit der Kompetenz von Gruppen in erstaunlich vielen Bereichen belegen.

Hoppla, werden Sie, liebe Leser/innen, jetzt vielleicht denken. Was schreibt der denn hier für einen Blödsinn? Wissen wir nicht, dass Gruppen unter der Leitung durch einen starken Führer oder unter der Verblendung durch eine eingängige Theorie bzw. Ideologie bereit sind, fast jeden Unsinn zu glauben und nicht selten groteske Fehlurteile treffen? Und: Ist unsere Welt nicht so komplex geworden, dass uns nur noch Experten einen Ausweg aus der neuen Unübersichtlichkeit weisen können?

„Fachwissen und Fachkompetenz werden in vielen Zusammenhängen überbewertet“, schreibt Surowiecki, spottet über die „erbärmliche Leistungsbilanz der meisten Experten“ und führt vor, dass in der Praxis ausgerechnet „ein Maximum an Unordentlichkeit“ „oftmals als eminent weise“ dastehe. Was viele hochnäsige Denker lange nicht glauben mochten, Statistiker und Ökonomen, Sozialforscher und Biologen haben es bewiesen: Je bunter zusammengewürfelt die Urteile, desto präziser treffen sie im Schnitt die Wahrheit.“²

Ob es um das Schätzen des Gewichts eines Ochsen, der Anzahl von Murmeln in einem Glas oder die Untergangsstelle eines vermissten U-Boots im endlosen pazifischen Ozean geht, stets erweist sich eine zufällig zusammengesetzte Gruppe der Kompetenz eines einzelnen Experten überlegen. Sie werden sich jetzt vielleicht fragen: Die Weisheit der Vielen – was hat das mit unserem Thema, der Entwicklung von Ganztagschulen zu tun?

Wir sind mitten im Thema. Denn eine sowohl von Experten wie von breiten Teilen der Bevölkerung übersehene Erkenntnis besteht darin, dass wir uns bei der Bewältigung komplexer Herausforderungen von der Vorstellung verabschieden müssen, es gäbe den einen Retter in der Not, oder es gäbe eine kompetente Zentralstelle, die uns mithilfe fachlicher Expertise und detailliertem Drehbuch den Königsweg aus der Misere weisen könnte. Keine Bildungsministerin, kein Forschungsteam allein kann uns den richtigen Weg weisen, wie nicht zuletzt die Geschichte der gescheiterten Bildungsreformen der letzten dreißig Jahre eindrücklich zeigt. Betrachtet man die Bilanz der Erfolge nach der empirischen Wende der Pädagogik Ende der sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts, so hat uns PISA auf ernüchternde Weise die Augen geöffnet: All die vollmundigen Versprechen von Chancengleichheit und verbessertem Unterricht sind zu einem erstaunlich großen Teil in den Niederungen des Alltags versandet und viele der mit äußerstem Aufwand betriebenen Forschun-

gen haben so gut wie keinen Einfluss auf die Veränderung des Schulalltags und die Praxis der Lehrerbildung gezeitigt. Andererseits gibt es durchaus herausragende Einzelschulen, die trotz ähnlicher Rahmenbedingungen, meist angeregt durch besonders engagierte Schulleitungen, Eltern oder externe Pädagogen, originelle Lösungen mit hervorragenden Lösungen entwickelt haben.

Surowieckis Arbeit zeigt, dass man bei der Bewältigung komplexer Aufgaben um so erfolgreicher ist, je mehr es einem gelingt, das im jeweiligen Feld vorhandene Wissen der Vielen freizusetzen. Oder anders gesagt: Kein Einziger der in diesem Saal (auf dem Jubiläumskongress des Ganztagsschulkongresses 2005 in Frankfurt/M.) anwesenden Personen verfügt über das nötige Wissen und die Kompetenz Ganztagsschulen zu entwickeln, aber gemeinsam verfügen wir über mehr Wissen und mehr Fähigkeiten als der beste Experte. Oder noch zugespitzter: *Der omnipotente Schulentwicklungsexperte ist eine möglichst vielfältig zusammengesetzte Gruppe von an Schule engagierten Personen.* Erfolgreiche Ganztagsschulentwicklung setzt also voraus, dass wir Wege und Verfahren nutzen, die an Schule unmittelbar und mittelbar beteiligten Personen so zusammenzubringen, dass sie ihr unterschiedliches Wissen freisetzen, miteinander vernetzen und in gemeinsam verantwortete Entscheidungen übersetzen. Die Frage ist: Welche Verfahren sind dazu geeignet? Hierzu zwei Überlegungen.

Angestoßen durch den Zukunftsforscher Robert Jungk und seine schon in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts vorgetragene Überzeugung, dass in jedem Menschen sehr viel mehr steckt, als er selber weiß, haben wir in den letzten Jahren mit seiner Methode „Zukunftswerkstatt“³ Mitglieder von Schulen, Kindergärten, aber auch Firmen an ein bis drei Tagen versammelt und diesen vielfältig gemischten Gruppen die Aufgabe gestellt, in drei Schritten an der Entwicklung ihrer Institution zu arbeiten. Im ersten Schritt, der *Kritikphase*, haben beispielsweise Lehrer, Sozialpädagogen, Erzieher, Schüler, Eltern und Schulträger versucht herauszufinden, wo die Schwachstellen ihrer Einrichtung liegen, indem sie folgende Detailfragen untersuchten:

- Was liegt an den Rahmenbedingungen?
- Was liegt an unserem Kollegium?
- Was liegt an mir selbst?

Im zweiten Schritt, der *Visionenphase*, ging es nicht nur um die Beantwortung der Frage, wie die festgestellten Defizite überwunden werden könnten, sondern auch um den Austausch von Vorstellungen über die optimale Schule der Zukunft. Hierzu haben wir uns auf eine Zeitreise begeben und uns vorgestellt, wie unsere Schule in zehn Jahren aussehen könnte, falls der gemeinsam getragene Schulentwicklungsprozess optimal verlaufen würde und unsere Träume ohne Einschränkungen realisierbar wären. Lehrer, Sozialpädagogen, Eltern und Schüler erlebten diese Phase oft als Befreiung aus den Einengungen des Sachzwangdenkens und entwarfen in Planskizzen, Modellen, aber auch kurzen Inszenierungen faszinierende Bilder von

den Schulen, die sie sich wünschten. Auch hier zeigte sich immer wieder, wie viel an bislang ungenutztem Expertenwissen bei allen Beteiligten vorhanden war.

Im Anschluss an die Präsentation der erträumten Zukunftsbilder haben wir dann im dritten Schritt, der *Umsetzungsphase*, ausgehend von den Zukunftsbildern konkrete Realisierungsschritte geplant: Was wollen wir bis 2010 erreicht haben? Was bis 2008? Welchen konkreten Schritt unternehmen wir Montag nächster Woche?

In diesen Workshops, die wir seit den achtziger Jahren durchgeführt und durch das von Marvin Weisbord entwickelte Großgruppenverfahren „Zukunftskonferenz“ modifiziert haben, zeigte sich immer wieder, dass gerade die *Mischung unterschiedlichster Personen* zu originellen Lösungen führt. Innerhalb von zwei bis drei Tagen wurde nicht selten aus einer zusammengewürfelten Gruppe ein hochmotiviertes, kompetentes Schulentwicklungsteam.⁴ Aufgrund dieser Erfahrungen können wir die Jungksche These erweitern:

Nicht nur in jedem Einzelnen von uns steckt mehr an kreativem Potential als wir unter den Zwängen des Alltags in der Lage sind zu zeigen. Auch in jedem sozialen System steckt ein Vielfaches an originellen Ideen und kreativen Kompetenzen, von denen wir als Mitglieder oft nur wenig wissen, da die heimlichen Lehrpläne der Institution, die Berufsroutinen und manches andere viel von dem verschütten, was unsere wahren inneren Bedürfnisse und Antriebe sind. Diese *verborgenen Bedürfnisse und das bislang ungenutzte interne Wissen*, sind aber die *entscheidenden Triebkräfte* nachhaltiger Schulentwicklung. Solange dieses Wissen bei jedem Einzelnen gebunden ist, wird sich wenig ändern, denn dieses Wissen kann sich erst durch die Interaktion, durch die *Bildung von vernetzten Wissensfeldern* entfalten. Soweit die Einsicht, doch die entscheidende Frage blieb: Wie kann man diese bislang ungenutzten, aber offenbar unter der Oberfläche verborgenen kreativen Potentiale freisetzen? Wie und mit welchen Verfahren kann man die „Weisheit der Vielen“ erschließen und welche Regeln gilt es zu beachten? Mit der Zeit erkannten wir, dass der Schlüssel, neben der Nutzung von kreativen Verfahren, die es uns ermöglichen aus den Schablonen unseres Alltagsdenkens zu springen, vor allem in zwei Faktoren liegt: *Autonomie und Partizipation*.

So harmlos die beiden Begriffe auf den ersten Blick klingen mögen, soviel Sprengstoff verbirgt sich doch in ihnen, wie die nähere Befassung zeigt. Autonomie und Partizipation funktionieren nämlich nicht oder nur schlecht in Systemen, die auf Steuerung über Hierarchie und detaillierte Vorschriften setzen. Wir erkannten, dass Schulen, wenn sie wirklich zu Lernenden Organisationen werden wollen⁵, ein *neues Modell nichthierarchischer, evolutionärer Führung* benötigen.

Für dieses neue Führungsmodell gibt uns Surowiecki wichtige Hinweise, und zwar insbesondere mit den *vier grundlegenden Prinzipien*, deren Beachtung er als Voraussetzung zur Freisetzung der Weisheit der Vielen behauptet. Demnach können Gruppen nur dann ihr Leistungs- und Kompetenzoptimum erreichen, wenn eine *große Meinungsvielfalt* (1) gegeben und die *Unabhängigkeit des Einzelnen* (2)

gewährleistet ist. Duckmäuserei, Hierarchie und Konsensdrang sind Gift. Weiter sind *dezentrale Ordnung* (3) und *eine effektive Art die unterschiedlichen Urteile zu bündeln* (4) entscheidend.

Wie aber soll aus einer großen Meinungsvielfalt, aus unabhängigen Urteilen Einzelner, aus einer dezentralen Ordnung eine sinnvolle und allgemeingültige Entscheidung resultieren? Die Internet-Enzyklopädie Wikipedia und das Betriebssystem Linux sind zwei Beispiele für eine erstaunlich leistungsfähige Form der Organisation der Weisheit der Vielen: Nach dem Open-Source-Prinzip kann jeder jederzeit die Lexikonartikel der Online-Enzyklopädie überarbeiten und neue hinzufügen oder die Software von Linux verbessern. Hunderttausende tun genau dies jeden Tag, mit dem Ergebnis einer qualitativ hochstehenden, sich permanent selbst erneuernden, jedermann und jederfrau jederzeit kostenlos zugänglichen Enzyklopädie bzw. einem der leistungsfähigsten Betriebssysteme. Sie werden sich jetzt vielleicht fragen: Was haben diese Beispiele mit der Frage nach neuen Steuerungsmodellen für die Schulentwicklung und neuen Formen der Beteiligung im Bildungssystem zu tun?

Ich bin der Auffassung, dass Wikipedia und Linux Beispiele für eine neue Form der Organisation unseres Wissens und den Möglichkeiten unserer Zusammenarbeit stehen: Sie lassen uns zu Zeugen eines revolutionären Wandels werden: Vor unseren Augen entsteht eine neue Form von *kollektiver Intelligenz*⁶ und Kreativität, die nicht nur verspricht, die problematische Vorherrschaft von Experten zu brechen, sondern uns allen die Chance eröffnet, selbst zu Wissensproduzenten zu werden, zu gleichberechtigten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern am Aufbau des neuen Hauses des Wissens. Mehr noch: Wir alle werden Teil eines weltumspannenden Kreativen Feldes. Die überraschende Botschaft lautet: Wir alle können uns gegenseitig bereichern, auch wenn es uns so erscheint, dass unser eigener Beitrag vergleichsweise bescheiden ist. Doch erst die Weisheit der Vielen, die aus der *kreativen Mischung* entsteht führt zu einer Stufe höherer Erkenntnis. Deshalb ist jeder Beitrag wichtig. Das Kreative Feld entsteht allerdings erst, wenn wir eine Einsicht beachten, die den aktuellen Bestrebungen in Parteien, Vereinen, Verbänden etc. zuwiderläuft: Wir brauchen die Vielfalt und den Widerstreit der Argumente. Homogenität und Konsenssuche sind Feinde der Weisheit!

Auf der Suche nach einem Führungsleitbild, das diesen Anforderungen gerecht wird, sind wir (Burow & Hinz 2005) auf die Jazzband und das sich aus ihr ableitende *Jazzbandmodell der Führung* gestoßen. Hier nur soviel: In einer Jazzband trifft sich eine spezifische Mischung unterschiedlichster Personen, die alle ihr Instrument beherrschen und über ein unverwechselbares Profil verfügen – Eigenschaften, die sie befähigen über ein gemeinsam vereinbartes Thema – ohne Führung von oben und das Nachspielen von vorgegebenen Noten – frei zu improvisieren. Wenn es ihnen gelingt, gut aufeinander zu hören, sich synergetisch zu ergänzen, dann kann etwas Neues entstehen, das so faszinierend ist, das es auch die Zuhörer ergreift. Diese

lösen sich aus ihrer passiven Rolle, klatschen den Rhythmus, feuern die Musiker durch Zurufe an. Musiker und Zuhörer verbinden sich zu einem von unsichtbaren Kräften getragenen Kreativen Feld, das bei allen Beteiligten eine signifikante Energiekonzentrierung bewirkt. Dieses Erlebnis gemeinsamen Mit-Schwingens in der sich einpegelnden Feldfrequenz löst oft eine machtvolle *Resonanz* aus, die dazu führt, das Musiker und Zuhörer beflügelt werden und mit neuen Ideen und einem erhöhten Energiezustand aus der Begegnung herausgehen. Oft vermischen sich dabei die Grenzen zwischen Zuhörern und Musikern. Sie beeinflussen sich gegenseitig und ihre individuellen Fähigkeiten und Antriebe gehen auf in einem *gemeinsamen Schöpfungsfeld*, weswegen der große französische Soziologe, Pierre Bourdieu, auch davon gesprochen hat, dass *Kreativität ein Effekt des Feldes* sei.

Nebenbei bemerkt: Diese These ist geeignet, unsere Überschätzung der Leistungen überragender Genies in einem neuen Licht zu sehen. So habe ich selbst anhand der Entwicklung der Musik der Beatles, der Comedian Harmonists und des Personalcomputers beschrieben, wie Kreative Felder entstehen und wie sie funktionieren. Auch wenn wir glauben, dass überragende Schöpfungen alleiniges Ergebnis herausragender Genies sind, so zeigt doch die Analyse in vielen Fällen, dass die *Struktur des jeweiligen Anregungsfeldes* entscheidend ist.⁷ Kreative Spitzenleistungen sind fast immer das Ergebnis eines Zusammenwirkens unterschiedlichster Personen und sozio-kultureller Einflüsse. Erst im *Dialog* mit geeigneten Anderen auf Basis eines stützenden Feldes können Einzelne Spitzenleistungen erbringen. Was folgt aus dieser Einsicht für unsere Fragestellung?

Wenn wir die Ganztagschule in ein Kreatives Feld verwandeln wollen, dann brauchen wir weder Verordnungen noch Erlasse, noch detaillierte Vorgaben; wir brauchen viel mehr Rahmenbedingungen, die nur aus einigen wenigen Regelungen bestehen, derart, dass sie Lehrer, Sozialpädagogen, Schüler, Eltern und alle an Schule Beteiligten dazu ermutigen, ihre individuellen Beiträge in die gemeinsame Improvisation über das Thema einer zukunftsfähigen Ganztagschule einzubringen. Wenn wir einen fähigen Bandleader haben und die Mischung stimmt, dann werden viele neue Stücke mit anregenden Melodien entstehen. Die Komposition der neuen Schule entsteht so auf Basis von Autonomie und Partizipation. Nicht mehr der einzelne, isoliert gesehene Lehrer oder Schüler sind im Focus unserer Wahrnehmung, sondern wir lernen Schule als komplexes Feld zu sehen, in dem die Lage der Schule in ihrem Umfeld, die konkrete Mischung der Kollegen und Schüler, die Gestaltung der Räume und Vieles mehr erst zusammen das ergeben, was wir uns alle wünschen: *Ein Ort der vielseitigen Bildung und Anregung, des gemeinsamen Wachsens und Weiterentwickelns.*

Ich könnte noch viel dazu sagen. Nur soviel: Eine zu starke Normierung, Verregelung, Verplanung, Steuerung von oben – wie wir sie im Moment im Bildungsbereich entgegen aller Autonomiehethorik erfahren – widerspricht allen Erkenntnissen über effektive Personalführung und Möglichkeiten der Förderung schöpferischer

Prozesse. Wer eine zukunftsfähige Ganztagsschule entwickeln will, muss davon Abstand nehmen, Lehrer, Schüler, Eltern durch engmaschige Vorschriften zu gängeln und stattdessen zur Schaffung von offenen Gestaltungsräumen ermutigen, denn die Experten sind die Vielen. Die Experten sind wir alle gemeinsam. Sie und ich. Nur wenn es uns gelingt, neue Formen zu finden, in denen wir unser Wissen, unsere kollektive Intelligenz und Kreativität gemeinschaftlich organisieren, dann werden wir eine Schule entwickeln können, die nicht nur leistungsmäßig zur Spitze gehört, sondern auch – was ebenso wichtig ist und oft vergessen wird – ein angenehmer Lebensraum ist.

3. Tagesgestaltung: Wie sich der Schulalltag verändert

Der erweiterte Zeitrahmen der Ganztagsschule eröffnet – zumindest potentiell – den Raum für eine neue Tagesgestaltung, indem wir Abschied nehmen vom Diktat der 45-Minuten-Unterrichtsstunde, und damit auch von einem verengten Bildungsbegriff. *Der erweiterte Bildungsbegriff* zielt auf die *Einheit von Wissen, Können und Sein* – unabhängig übrigens von den zu erwerbenden Bildungsabschlüssen. Wenn sich auch kaum noch jemand an Dahrendorfs – immer noch gültiges – Postulat der *Bildung als Bürgerrecht* aus den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts erinnern mag, so knüpfte doch jüngst der Sozialpsychologe Ullrich Oevermann daran, indem er nämlich ein *Recht auf Selbstverwirklichung ohne Berufsarbeit* forderte – verständlich angesichts der eingeschränkten Berufschancen von bis zu 25% der Schulabgänger. Doch damit nicht genug: Derzeit stehen etwa zehn Prozent der Schulabgänger vor der deprimierenden Aussicht einer lebenslangen Karriere als Leistungsempfänger. Angesichts der gerade wieder bestätigten PISA-Erkenntnis, dass Schüler aus armen Elternhäusern bei gleicher Intelligenz und Leistung in Deutschland eine viermal geringere Chance haben, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, muss Ganztagsschule sich ungeeigneten Zumutungen aus Politik und Wirtschaft widersetzen und selbstbewusst eigene Wege der Förderung aller Schüler suchen, die geeignet sind, Diskriminierungen aufgrund sozialer oder ethnischer Herkunft zu überwinden.

Wenn die Ganztagsschule im Hentigischen Sinne „Lebens- und Erfahrungsraum“ sein soll, dann kann sie in ihrer Bildungsarbeit ihre Schüler nicht auf ein imaginäres Dort-und-Dann verweisen, sondern muss dafür sorgen, dass im Hier-und-Jetzt eine lebenswerte Schulkultur entsteht. Die Realisierung der Einheit von Wissen, Können und Sein setzt in diesem Sinne voraus, dass der zum Erwerb von standardisierten Basiskompetenzen notwendige Unterricht verknüpft wird mit einem breiten Angebot von nicht eindimensional verzweckten Lehr-, Lernaktivitäten, die auch Entfaltungsspielraum für die individuellen Neigungen und Fähigkeitsprofile von Schülern *und* Lehrern und insbesondere ihre Persönlichkeitsentwicklung lassen.

Hier geht es vor allem um das, was wir in der Gestaltpädagogik als „*persönlich*

bedeutsames Lernen“⁸ bezeichnen oder was der Kreativitätsforscher Csikszentmihalyi als „*Lernen im Flow*“⁹ charakterisiert. Lernen und Lehren müssen Lehrern wie Schülern Sinn machen, als auch Erfüllung bieten und können nicht darauf reduziert werden, äußerlichen Anforderungen, wie z.B. einem einseitig an den vermeintlichen Bedürfnissen der Wirtschaft orientierten Qualifizierungsbegriff zu dienen. Die derzeitige Dominanz der Quantitäten, mit der Vorliebe für zentralisierte Regelungen führt zu inhaltsgleichgültigen Haltungen, die wir daran erkennen, dass unsere Schüler bzw. Studierenden immer häufiger nur noch danach fragen, wie viel Punkte oder credits sie für welche Leistung erhalten. Der ständige Seitenblick auf Messbares führt zu einer Verengung der Bildungsbemühungen und bewirkt – etwa mit einem inhaltsneutralen Portfolio von isoliert erworbenen Fertigkeitennachweisen – nichts anderes als die schon von Adorno kritisierte Halbbildung. Demgegenüber muss die Ganztagschule auf ihrem Anspruch der *Stärkung der Allgemeinbildung* beharren. Verfügungs- und Orientierungswissen gehören zusammen.

Dem Konzept einer normierten, standardisierten Schulkultur kann die Ganztagschule das Bild eines offenen Möglichkeitsraumes entgegenstellen, in dem alle Beteiligten diejenigen Lehr- und Lernwege, sowie die dafür geeigneten Organisationsformen finden, die für ihre spezielle Situation und ihre personellen Voraussetzungen in spezifischer Weise geeignet sind. Gemäß dem Jazzbandmodell der Führung geht es hier nicht darum, dass ein Dirigent (d.h. eine vorgesetzte Behörde) eine allgemeinverbindliche Partitur (i.e. Ausführungsvorschriften) verteilt, die alle zentral geleitet ohne Abweichung nachspielen. Ganz im Gegenteil: In der Ganztagschule kann der Takt nicht wie in einem Symphonieorchester vom Dirigenten vorgegeben werden und sie kann sich nicht auf das Nachvollziehen verordneter Partituren beschränken, auch wenn diese Noten von noch so begabten Komponisten in den Ministerien geschrieben wurden.

Wenn Ganztagschule im Rahmen des derzeit stattfindenden Abbaus des Wohlfahrtsstaates und der Zerstörung des demokratischen Grundkonsenses sich nicht einpassen lassen will in den durch Fehlentwicklungen der Globalisierung gesteuerten Prozess der verschärften Bildungskonkurrenz und Ausgrenzung, dann muss sie selbstbewusst auf die Entwicklung ihrer eigenen Lösungen setzen; etwa indem sie einen Prozess autonomer Selbstverständigung aller Beteiligten organisiert und sich statt an den oft phantasielosen und wenig hilfreichen Vorschriften der Bildungsbürokratie zu orientieren, der Weisheit der Vielen, also ihrer Mitglieder folgt.

4. Pädagogentätigkeit: Der Arbeitsplatz als Kreatives Feld

Untersuchungen zum Gesundheitszustand von Lehrern zeichnen übereinstimmend ein bedrückendes Bild: Nur wenige Kollegen/innen erreichen die Pensionsgrenze im Dienst, die Mehrzahl scheidet aus gesundheitlichen Gründen weit früher aus.

An einem Unterrichtsvormittag, so haben Untersuchungen ergeben, müssen Lehrer/innen, die im Stil des Frontalunterrichts lehren, bis zu 6000 Interventionen vornehmen, eine Belastung, die über der von Fluglotsen liegt, die allerdings alle zwei Stunden abgelöst werden. Vieles deutet darauf hin, dass ein großer Teil der Lehrerschaft sich selbst und damit auch die Schüler zu sehr belastet. Der *förderliche Umgang mit sich selbst und anderen* sollte daher nicht nur ein zentrales Thema der Lehrer- bzw. Pädagogenausbildung sein, sondern auch ein zentrales Anliegen von Schulkollegien bilden.

Wenn man an die Einrichtung von Ganztagschulen denkt, dann entsteht schnell der Eindruck, dass hier verschärfte Anforderungen und größere zeitliche Belastungen auf die ohnehin überforderten Kollegien zukommen. Dass dem nicht so sein muss, haben wir (Burow & Hinz 2005)¹⁰ in unseren Fortbildungen mit Titeln wie „Arbeiterleichterung durch Kooperation“ und „Gesundheitsintegrierte Lernlandschaften“ zu zeigen versucht. Neben objektiven Faktoren, wie unzureichende Ausstattung, problematische Einzugsbereiche, unprofessionelle Schulleitung, belastende Schulkultur, fehlende Unterstützungssysteme, spielt vor allem auch die ungebrochene Tradition des Lehrers als Einzelkämpfer eine Rolle.

Hier bietet gerade die Ganztagschule eine neue Chance: Aufgrund des Wandels der Schul- und Unterrichtskultur erwächst die Notwendigkeit neuer Formen der Zusammenarbeit, wie wir sie etwa beispielhaft in Kassel-Waldau erlebt haben, wo die Schule in überschaubare Untereinheiten gegliedert ist, die von weitgehend selbstständigen Kollegenteams gestaltet werden. An den Ganztagschulen, die wir mit unseren Studenten zu Unterrichtshospitationen besuchten, fiel immer wieder auf, dass KollegInnen – ganz im Gegensatz zu den Erwartungen unserer Studierenden – von den entlastenden Faktoren der Ganztagschule berichteten, wie etwa besserer Kontakt zu Schülern und Kollegen, mehr Möglichkeiten Unterrichtsangebote nach eigenen Interessen in Kooperation mit Kollegen und Schülern zu gestalten.

Was sich hier abzeichnet ist ein *neues Lehrerbild* auf dem Weg *vom Einzelkämpfer zum Team*. Auch hier wieder kann uns das Jazzbandmodell der Führung wichtige Hinweise für die Entwicklung entlastender Arbeitsplatzstrukturen geben. Meine Analyse überragender Schöpferpersönlichkeiten hat nämlich eine überraschende Einsicht ergeben: Erfolgreiche Schöpfer vermeiden es, sich zu überfordern und konzentrieren sich auf das, was sie wirklich können. Ein entscheidendes Geheimnis ihres Erfolges besteht in der *Organisation eines arbeitserleichternden und inspirierenden Synergiefeldes*. Nicht jeder muss alles können, sondern jeder muss wie in einer Jazzband in der Lage sein, seine begrenzten Fähigkeiten, seine persönliche Stimme in das gemeinsame Konzert einzubringen. Entscheidendes Instrument dafür ist die *Synergieanalyse*, die sich gleichermaßen auf Schüler und Pädagogen anwenden lässt. „Synergieanalyse“ – werden Sie sich jetzt vielleicht fragen. Was steckt dahinter?

Während die klassische Kreativitätsforschung überragende schöpferische Leistungen als Ausdruck einer herausragend begabten Persönlichkeit ansieht, sind die

Kreativitätsforscher Csikszentmihalyi und Gardner einen Schritt weiter gegangen: Sie haben gezeigt, dass erfolgreiche Genies neben individuellem Talent auch die Fähigkeit haben müssen, zur richtigen Zeit das richtige Fachgebiet zu wählen und darüber hinaus Zugang zu einem Unterstützerfeld anerkannter Fachleute zu finden. Kreativität bzw. überragende Leistungen sind demnach Ausdruck einer optimalen Passung von individuellem Talent, der Wahl eines geeigneten Fachgebiets und der Anerkennung durch Autoritäten. Klingt einleuchtend, doch was können wir normal Begabte mit dieser Einsicht anfangen, denn wer von uns verfügt schon über überragende Talente? Wer von uns hatte das Glück, genau das Fachgebiet zu wählen, das nicht nur optimal zu den eigenen Begabungen passt, sondern auch gesellschaftlich gefragt ist? Und wem von uns ist es gelungen, als Einzelner von den Ton angehenden Autoritäten uneingeschränkte Anerkennung zu erhalten? Oder anders ausgedrückt: Wer von uns versteht sich schon als überragendes Genie? Haben wir nicht viel öfter das Gefühl eigener Begrenztheit und Unzulänglichkeit in vielen Bereichen?

Hier führt uns nun meine Idee der Synergieanalyse weiter: Wie ich anhand der Entwicklung der Musik der Beatles aber auch des Personalcomputers zeigen kann, sind oft die *Defizite ebenso wichtig wie die Talente*. Es ist ein Fehlschluss zu glauben, um Überragendes zu leisten, müsste man *allein* über überragende Fähigkeiten verfügen. Ganz im Gegenteil: Oft besteht der Schlüssel zum Erfolg in der Einsicht und Akzeptanz eigener Begrenzungen. Meine Defizite sorgen nämlich erst dafür, dass ich mich auf die Suche nach passenden Synergiepartnern begeben kann, mit denen zusammen ich über meine begrenzten Fähigkeiten wachsen und ein gemeinsames Kreatives Feld bilden kann. Gerade weil ich in bestimmten Bereichen Schwächen habe, bin ich interessant für Personen, die gerade dort Stärken haben; eine gute Grundlage für Synergiebündnisse. Einige der bedeutendsten kreativen Schöpfungen sind auf diese Weise entstanden: Steve Jobs, der Gründer von Apple Computers war ein langhaariger, Haschisch rauchender Dropout, der zur Zeit der Großcomputer beseelt war von der Idee, dass jedes Kid einen persönlichen Computer für sich zum Spielen haben könnte. Er fand sein Alter Ego in Steven Wozniak, einem verschrobenen Technikbastler, der allein nie die Fähigkeit gehabt hätte, dieses Vorhaben in Gang zu setzen. Harry Frommermann, der Gründer der Comedian Harmonists verfügte kaum über musikalische Kenntnisse, konnte nur Tierstimmen und Instrumente imitieren, aber er suchte sich geeignete Partner und zusammen gründeten sie die Comedian Harmonists. Und um ein letztes Beispiel zu nennen, John Lennon konnte nicht mal Gitarre spielen, als er auf den mehrere Instrumente spielenden Paul McCartney traf. Doch auf Instrumentenkenntnis kam es gar nicht an. Die Mischung zweier sich gegenseitig herausfordernder und ergänzender, individuell profilierter Persönlichkeiten war entscheidend. Mögen dies auch spektakuläre Erfolgsbeispiele sein, so kennt doch jeder von uns aus seinem Alltag solche Synergiebündnisse, die unser Leben erleichtern und unsere

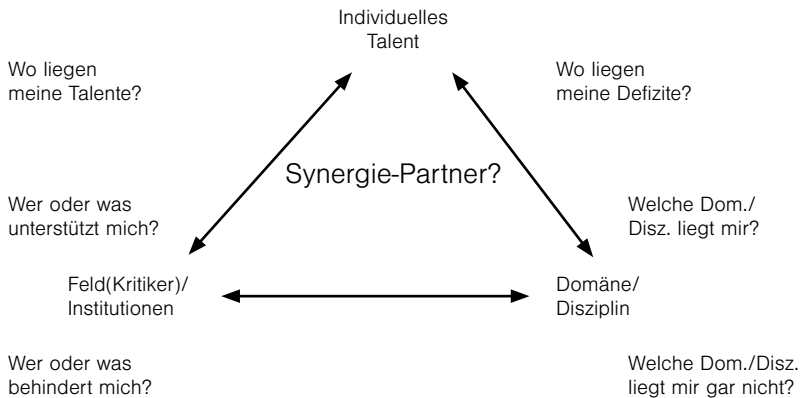


Abb.: Wo sind meine Synergie-Partner? © Burow 1999

persönliche Effizienz steigern. Das tradierte schulische Lernmodell, mit seiner einseitigen Betonung individuell abprüfbarer Leistungen, versagt vor der Herausforderung, das Entstehen kollektiver Intelligenz und Kreativität zu fördern. Von unserem Vermögen zu kollektiver Intelligenz wird aber unser aller Überleben im 21. Jahrhundert abhängen.

Und hiermit kehren wir zum Ausgangspunkt meiner Überlegungen zurück, nämlich Surowieckis These von der Weisheit der Vielen. Wenn der Arbeitsplatz, ja die gesamte Schule zum Kreativen Feld werden soll, dann müssen wir uns verabschieden von der Vorstellung, es gehe vor allem darum, uns selbst an der Leistung überragender Genies zu messen und unsere Schüler/innen anzuspornen, diesen unerreichbaren Titanen nachzueifern. *Vergleiche niemals ein Kind mit einem anderen*, hatte schon Pestalozzi gemahnt, *sondern nur mit sich selbst*. „Veränderung und persönliches Wachstum finden statt, wenn man wird, was man ist und nicht, wenn man versucht zu werden, was man nicht ist!“ lehrt uns die Gestaltpädagogik. Und Surowiecki hat uns auf die zentrale Bedeutung von *Autonomie und kreativer Mischung* hingewiesen. Darin steckt die zentrale Einsicht: Das Kreative Feld entsteht aus der Anerkennung und Nutzung von Unterschieden, aus der Entwicklung von Fähigkeiten zur kooperativen Problemlösung. Nur wenn jeder von uns darin gefördert wird, seine unverwechselbaren Fähigkeiten zu entdecken, werden wir alle in der Lage sein, unseren eigenständigen Beitrag zur kollektiven Intelligenz und Kreativität beizutragen. Der bloße Nachvollzug normierter, allgemeinverbindlicher und einseitigen Interessen geschuldeter Lehr- und Lernprogramme, die womöglich noch in individuelle Zielvereinbarungen übersetzt und mit Kredit- bzw. Leistungspunkten belohnt werden, bedeutet unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft

einen Rückschritt, denn nur kooperative Lösungswege werden uns als Einzelne und als Gesellschaft weiterbringen. Wenn Untersuchungen belegen, dass eine Gruppe aus differenzierten Einzelpersonlichkeiten gemeinsam zu besseren Lösungen als der beste Experte kommen kann, dann sollten wir diese Einsicht zur Leitidee autonomer und partizipativer Schulentwicklung machen: *„Ich bin gut – wir sind besser! Kreativität gibt es nur im Plural!“*

5. Wie es losgeht: Die 7 Räume des Erfolgs

In diesem komprimierten Text konnte ich die Theorie des Kreativen Feldes nicht im Detail erläutern. Mehr erfahren Sie darüber in unseren neuen Büchern „Ganztagsschule entwickeln – Von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld“ (Burow & Pauli 2006) und „Die Organisation als Kreatives Feld. Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung (EPOS)“ (Burow & Hinz 2005). Dort finden Sie auch Beschreibungen von gelungenen Schulentwicklungsprozessen und konkrete Anregungen für die Umsetzung an Ihrer Schule. Trotzdem möchte ich Ihnen zum Abschluss dieses programmatischen Textes einige Stichpunkte dafür geben, wie Sie selbst zum Initiator bzw. zur Initiatorin eines Schulentwicklungsprozesses werden können, der auf einen Wandel von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld abzielt. Ein erster Schritt könnte darin bestehen, dass Sie zusammen mit anderen Kollegen, Schülern und Eltern eine *Zukunftswerkstatt oder Zukunftskonferenz* planen, denn beide Verfahren sind sehr gut geeignet, das im Feld vorhandene Wissen freizusetzen, zu vernetzen und eine gemeinsam getragenen Vision hervorzubringen. Sie könnten folgendermaßen vorgehen:

1. Formulieren Sie zunächst Ihre persönliche Vision für die Entwicklung Ihrer Schule, sprechen Sie mit anderen darüber und suchen Sie sich für Ihr Vorhaben engagierte Synergiepartner (Kollegen, Schüler, Eltern, Schulaufsicht, sonstige Personen).
2. Bringen Sie in die Gesamtkonferenz und die Schulkonferenz einen Erfahrungsbericht über gelungene Schulentwicklungskonferenzen ein und zeigen Sie ggf. einen entsprechenden Film.
3. Beantragen Sie die Durchführung einer eineinhalb- bis zweitägigen Zukunftswerkstatt oder Zukunftskonferenz.
4. Informieren Sie sich über unterschiedliche Moderationsverfahren und beauftragen Sie eine(n) qualifizierten Moderator/in mit der Moderation der Konferenz.
5. Sorgen Sie im Vorfeld für eine möglichst breite Beteiligung unterschiedlichster Personen an der Konferenz, so dass möglichst das gesamte System durch die wichtigsten Schlüsselpersonen repräsentiert wird. Machen Sie die Konferenz zu einem kulturellen Event, zu einem gesellschaftlichen Höhepunkt im Schulleben. Erarbeiten Sie mit einer repräsentativ zusammengesetzten Planungsgruppe den

Themenschwerpunkt der Konferenz und entwickeln Sie einen zugkräftigen Slogan sowie ein ansprechendes Logo.

6. Sorgen Sie für einen angenehmen Konferenzort, der zum Nachdenken und Enspannen gleichermaßen einlädt und viele Möglichkeiten zur Begegnung in unterschiedlichen Kleingruppen bietet.
7. Sorgen Sie für eine aussagekräftige und ansprechend gestaltete Dokumentation, die im Anschluss an die Konferenz als Ausstellung im Foyer der Schule installiert wird.
8. Feiern Sie in einem geselligen Rahmen mit den Teilnehmern der Zukunftskonferenz Ihren gemeinsamen Erfolg.

Die erfolgreiche Durchführung eines solchen Zukunftsworkshops bildet den Auftakt eines Schulentwicklungsprojektes, in dessen Verlauf sich Ihre Schule schrittweise wandelt. Bei der Verfolgung dieses Prozesses könnte es hilfreich sein, sich an unserem 7-P-Leitfaden zu orientieren. Er benennt die wichtigsten Stadien eines Entwicklungsprozesses. Die Stadien, die durchlaufen werden, bezeichnen wir unter Verwendung einer Raummetapher als „Die 7 Räume des Erfolgs“ (Burow & Hinz). Wir wollen damit ausdrücken, dass Sie auf dem Weg zum Erfolg gewissermaßen Ihre „mentale Möblierung“ mehrfach so verändern sollten, dass Sie sich und anderen neue „Denkräume“ erschließen, also Räume, in denen Ihnen es möglich ist, veränderte Perspektiven auf sich, Ihren Arbeitsplatz und mögliche Projekte zu entwickeln. Die Raummetapher hat sich auch in anderer Weise bewährt:

Über den Metapherncharakter hinaus gestalten wir entsprechende Räume auch in Form von 1 1/2-tägigen Workshops, die persönliche Entwicklung und Schulentwicklung miteinander verbinden. Denn es gilt: Nur wenn wir uns selbst entwickeln, können wir auch die Schule entwickeln!

Die 7 Räume des Erfolgs

1. *Potentiale freisetzen:*

Der Raum der unerschlossenen Fähigkeiten

Hier geht es darum, mithilfe biographischer Selbstreflexion und kreativen Verfahren bislang unerkannte Potentiale zu erschließen.

2. *Profile schärfen:*

Der Raum des eigenen Wollens

Hier geht es darum, die eigenen Wünsche und Ziele zu klären.

3. *Partner finden:*

Der Raum des Kreativen Feldes

Hier geht es darum, aufgrund einer Synergieanalyse, die eigenen Stärken und Schwächen herauszuarbeiten, um auf dieser Grundlage mit passenden Synergiepartnern ein gemeinsames Kreatives Feld zu schaffen.

4. *Perspektiven klären:*

Der Raum gemeinsamer Ziele

Hier geht es darum, auf Basis der erarbeiteten eigenen Potentiale und Ziele zusammen mit den Synergiepartnern gemeinsame Ziele zu definieren.

5. *Projekte starten:*

Der Raum gemeinsamer Aktionen

Auf der Grundlage von Potential- und Zielanalyse geht es hier darum, das Projekt zu planen, das man gemeinsam umsetzen möchte.

6. *Performance steigern:*

Der Raum der Erfolgskontrolle

Durch gemeinsame Selbstevaluation wird die Zielerreichung überprüft und es werden ggf. Korrekturen vorgenommen, um den Prozess zu optimieren und die Erfolgswahrscheinlichkeit zu erhöhen.

7. *Präsentation des Erfolgs:*

Der Raum der Wertschätzung und des Feierns

Am Ende jeden Projekts muss ausreichend Raum für eine Wertschätzung der Projektpartner und des Erreichten gegeben werden. Der Erfolg sollte angemessen gefeiert werden.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Stark R./Schnurer K./Mandl H. (2005): Auf dem Weg in eine neue Lehr-Lern-Kultur. Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen zum selbstgesteuerten und kooperativen Lernen. In: Burow & Hinz (Hrsg.) (2005): Die Organisation als Kreatives Feld. Kassel, S. 213-235
- 2 Vgl. Salzwedel J. (2005): Lob der Unordnung. Der Spiegel, 42, S. 184-185
- 3 Vgl. Burow/Neumann-Schönwetter (Hrsg.) (1994/1998): Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. Hamburg.
- 4 Wir haben unsere Verfahren der Zukunftsmoderation in einer Reihe von Methodenfilmen dokumentiert. Näheres über www.uni-kassel.de/fb1/burow
- 5 Vgl. Burow (1999)
- 6 Vgl. Levy P. (1996): Die kollektive Intelligenz. Eine Anthropologie des Cyberspace. München: Hanser.
- 7 Vgl. Burow 1999 & 2000
- 8 Vgl. Burow (1988): Grundlagen der Gestaltpädagogik: Lehrertraining – Unterrichtskonzept – Organisationsentwicklung. Dortmund
- 9 Csikszentmihalyi M. (1992): Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart
- 10 Vgl. Burow & Hinz (Hrsg.) (2005): Die Organisation als Kreatives Feld. Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung (EPOS). Kassel

Literatur

- Argyris C. (1997): Wissen in Aktion. Eine Fallstudie zur lernenden Organisation. Stuttgart
- Bennis W./Biedermann P.W. (1998): Geniale Teams. Das Geheimnis kreativer Zusammenarbeit. Frankfurt/M.
- Bohm D. (1998): Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart

- Bourdieu P. (1982): Die feinen Unterschiede. Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.
- Buber M. (1992⁶): Das Dialogische Prinzip. Gerlingen
- Bunker B.B./Alban B.T. (1996): Large Group Interventions: Engaging the Whole System for Rapid Change. Jossey-Bass.
- Burow O.A./Pauli B. (2006): Ganztagsschule entwickeln. Von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld. Schwalbach/Ts.
- Burow O.A./Hinz H. (Hrsg.) (2005): Die Organisation als Kreatives Feld. EPOS: Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung – Wie Bildungsinstitutionen zu Kreativen Feldern werden. Kassel
- Burow O.A./Hinz H. (2003): Evolutionäres Personal- und Organisationsentwicklungssystem – EPOS. In: report QUEM. Heft 76/Teil II. Lernen in Weiterbildungseinrichtungen. PE/OE-Konzepte. S. 445-496
- Burow O.A. (2003): Prinzipien erfolgreicher Erziehung. Bad Heilbrunn
- Burow O.A.: (2000): Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart
- Burow O.A. (2000): Kreativität im Team. Ein neues Lehrerbild für die Wissensgesellschaft. In: Pädagogik 6, S. 31-34
- Burow O.A.: (1999): Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart.
- Burow O.A. (1998): Der Arbeitsplatz als Kreatives Feld. In: Arbeitsplatz Schule. Friedrich Jahresheft XVI. Seelze, S. 120-124
- Burow/Neumann-Schönwetter (Hrsg.) (1995): Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. Hamburg. Überarbeitete Neuaufl. 1998
- Burow O.A. (1995): Zukunftswerkstatt als Instrument der Schulentwicklung. In: Beratung und Schule. Weilburg
- Burow O.A. (1993). Gestaltpädagogik: Trainingskonzepte und Wirkungen. Paderborn.
- Csikszentmihalyi M. (1997): Kreativität. Stuttgart
- Csikszentmihalyi M. (1992): Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart.
- Fechner E. (1988): Die Comedian Harmonists. Sechs Lebensläufe. München
- Fend H. (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschungen zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim
- Gardner H. (1996): So genial wie Einstein. Schlüssel zum kreativen Denken. Stuttgart.
- Gardner H. (1992): Das Denken des ungeschulten Kopfes. Stuttgart
- Greif S./Kurtz H.J. (1996): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Göttingen
- Gruber H./Mandl H./Renkl, A. (1999): Was lernen wir an Schule und Hochschule: träges Wissen? Forschungsberichte 60. LMU München
- Haken H. (1990): Synergetik. Die Lehre vom Zusammenwirken. Berlin
- Heidack C. (Hrsg.): Lernen der Zukunft. Kooperative Selbstqualifikation – die effektivste Form der Aus- und Weiterbildung im Betrieb. München 1993
- Jungk R./Müllert, N. (1989): Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. München
- Kao J. (1997): Die Vorzüge der betrieblichen „Unordnung“. In: Pierer H. v./Oetinger B. v. (Hrsg.) (1997): Wie kommt das Neue in die Welt? München, S. 319-330
- Lawrence P.R./Nitin N. (2003): Driven. Was Menschen und Organisationen antreibt. Stuttgart
- Levy P. (1996): Kollektive Intelligenz. München
- Lück H.E. (1996): Die Feldtheorie und Kurt Lewin. Weinheim
- Owen H. (1997): Open Space Technology. San Francisco
- Reinemann G./Mandl H. (1999): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. Forschungsberichte 101. LMU München

- Schlicksupp H. (1992): Innovation, Kreativität und Ideenfindung. Würzburg
- Senge P. (1996): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart
- Siebert H. (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied
- Senge P. (1996). Die fünfte Disziplin. Stuttgart
- Spitzer M. (2002): Lernen. Heidelberg
- Surowiecki J. (2005): Die Weisheit der Vielen. Warum Gruppen klüger sind als Einzelne und wie wir das kollektive Wissen für unser wirtschaftliches, soziales und politisches Handeln nutzen können. Gütersloh
- Weisbord M./Janoff F. (1995): Future Search. An Action Guide to Finding Common Ground in Organisations & Communities. San Francisco
- Willi J. (1989): Ko-Evolution. Die Kunst gemeinsamen Wachsens. Hamburg
- Zohar D. (1997): ReWiring the Corporate Brain. Using the New Science How We Structure and Lead Organisations. San Francisco.

Max Fuchs

Anders lernen – aber wie?

Vortrag bei der Fachtagung „Ganztagsschulen“ in Hamburg
des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung
am 7. April 2005

1. Vorbemerkung

Das Tagungsprogramm kündigt mich als Mathematiker und Kulturwissenschaftler an. Möglicherweise sind einige von dieser Kombination ein wenig irritiert. Das kann ich verstehen, denn auch ich habe meinen Wechsel des beruflichen Schwerpunktes zunächst als gravierende Veränderung verstanden. Erst viele Jahre nach meinen fünf Jahren als Gymnasiallehrer für Mathematik (und weiteren fünf Jahren der Lehre an Hoch- und Volkshochschule) ist mir klar geworden, dass ich damals Mathematik als Kulturwissenschaft verstanden und entsprechend Mathematik als Kulturpädagogik unterrichtet habe. Denn dass auch damals – es war Mitte der 70er Jahre – die Schülerinnen und Schüler alles lieber taten, als Mathematik zu lernen, wird keinen ernsthaft überraschen. Daher hatte ich die Idee, zumindest einen Teil der mathematik-resistenten Schülerinnen und Schülern dadurch für dieses Fach zu interessieren, dass ich es eingebettet habe in die politischen, geistigen und sozialen Entwicklungen der Zeit, in der die jeweiligen Unterrichtsinhalte entstanden sind.

Wer in der Mathematikgeschichte danach sucht, wird viele aufregende und sogar abenteuerliche Situationen und Entwicklungen finden. Ich erinnere etwa daran, dass der bedeutende Mathematiker d'Alembert sehr heftig in die politische Diskussion des vorrevolutionären Frankreichs im 18. Jahrhundert verwickelt war und unter anderem mit seinem Freund Diderot die berühmte Enzyklopädie herausgegeben und z.T. auch geschrieben hat. Dies war kein Zufall. Denn über die Jahrhunderte hinweg war wissenschaftliche Erkenntnis ein Konkurrenzunternehmen zu Religion und Fürstenmacht und schon alleine deshalb hochpolitisch. Ebenfalls aus Frankreich stammt Galois, der sechzig Jahre später – wiederum in einer revolutionären Zeit in Frankreich – als junger Mann ein sehr wildes Leben geführt und sich insbesondere für die Frauen anderer Männer interessiert hat. Das hat ihm zahlreiche Scherereien und einige Duelle eingebracht. Als er wieder einmal vor der Situation stand, am frühen Morgen des nächsten Tages gegen einen gehörnten Ehemann antreten zu

müssen, schrieb er am Abend zuvor einige Seiten mit mathematischen Formeln voll über ein Gebiet, das es bis dahin noch gar nicht gegeben hat. Das Traurige dieser Geschichte ist, dass er dieses Duell nicht überlebt hat. Das Interessante daran ist, dass diese wenigen Seiten die Grundlage für die moderne Algebra darstellen: Er hat genialisch die mathematische Körpertheorie in ihren Grundlagen dargestellt.

Mir ging es darum zu zeigen, dass Mathematik etwas mit Blut, Schweiß und Tränen zu tun hat, dass sie nicht in dieser sterilen Art und Weise entwickelt worden ist, wie man sie heute in Lehrbüchern findet, sondern dass sie vielmehr vielfältig mit den Problemen ihrer Zeit verquickt war. Natürlich habe ich auf diese Weise nicht alle Schülerinnen und Schüler für Mathematik begeistern können. Aber zumindest konnte ich so einige politisch, historisch oder kulturell interessierte Schülerinnen und Schüler, die gerne schon einmal die Nase über Mathematik und Naturwissenschaften rümpfen, für die Mathematik als kulturelle Leistung der Menschheit interessieren.

Eher intuitiv habe ich damals etwas realisiert, was mir seinerzeit noch nicht so bewusst war: dass nämlich eine zentrale Aufgabe der Schule darin besteht, einen zwar reduzierten, aber doch systematischen Wissenszusammenhang über die Welt zu vermitteln. Einzelne Schulfächer konzentrieren sich dabei auf jeweils spezialisierte Sichtweisen auf die Welt und auf das Leben, so dass nur die Gesamtheit aller Schulfächer ein hinreichend vollständiges Abbild von Welt ergeben. Dieser zentrale Auftrag von Schule ist nicht nur ein wichtiges Element der Legitimation für die Pflichtveranstaltung Schule, sondern er kann auch in der Sprache des Marketings als sogenanntes Alleinstellungsmerkmal von Schule betrachtet werden: Keine andere Erziehungsinstanz, kein anderes Sozialisationsfeld ist in der Lage, diese Aufgabe zu übernehmen.

Aber anscheinend ist es nicht so leicht, diese Aufgabe auch zu realisieren. Und dies gilt nicht nur für heute, sondern dies gilt, seit es die Schule gibt. Die damals vorhandenen Probleme beschreibt Comenius, der als einer der Väter der Idee der Schule gelten kann, bereits vor 350 Jahren, also zu Zeiten des 30-jährigen Krieges, in der Überschrift seiner „Großen Didaktik“. Dieses Buches ist quasi das Gründungsdokument nicht bloß für die Schule als Institution, sondern zugleich auch für den Beruf des Lehrers als professionellem Lernhelfer und Erzieher.

Ich möchte auf einige Aspekte in dieser etwas langen, barocküblichen Überschrift hinweisen (s. Kasten auf S. 28):

Wer sich an die Zeit Mitte des 17. Jahrhunderts erinnert, der wird zu schätzen wissen, was es bedeutet, *alle* Menschen *alles* lehren zu wollen. Dieser zutiefst demokratische Ansatz, der jenseits von Geschlecht und jenseits von Standesgrenzen die Kinder und Jugendlichen unterrichten wollte, ist bis heute aktuell, denn ein Ergebnis von PISA war, dass ein relativ großer Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler ziemlich weit davon entfernt ist, alles zu lernen. Das von Comenius anvisierte Lernspektrum erstreckt sich zudem über die Wissenschaften, die guten Sitten

Große Didaktik (Comenius)

DIE VOLLSTÄNDIGE KUNST, ALLE MENSCHEN ALLES ZU LEHREN

oder

Sichere und vorzügliche Art und Weise, in allen Gemeinden, Städten und Dörfern eines jeden christlichen Landes Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme

RASCH, ANGENEHM UND GRÜNDLICH

in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in den Jugendjahren zu allem, was für dieses und das künftige Leben nötig ist, angeleitet werden kann;

worin von allem, wozu wir raten

die GRUNDLAGE in der Natur der Sache selbst gezeigt,

die WAHRHEIT durch Vergleichsbeispiele aus den mechanischen Künsten dargetan

die REIHENFOLGE nach Jahren, Monaten, Tagen und Stunden festgelegt

und schließlich

der WEG gewiesen wird, auf dem sich alles leicht und mit Sicherheit erreichen läßt.

ERSTES UND LETZTES ZIEL UNSERER DIDAKTIK SOLL ES SEIN,

die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt; in der Christenheit weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür mehr Licht, Ordnung, Friede und Ruhe.

und die Frömmigkeit, hat also die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit in all ihren Fassetten zum Ziel. Wichtig ist zudem die Orientierung darauf, dass es um eine Befähigung für *dieses und das künftige* Leben gehen soll.

Comenius ist der Erfinder der Jahrgangsklassen und des aufsteigenden Curriculums, also einer Organisation des Lernstoffes in einem kumulativen Aufbau. Ein Weiteres ist bedeutsam und zeigt, wie fortschrittlich Comenius seinerzeit schon war: Denn es ging ihm nicht bloß um ein kognitives Abbild von Welt, das die Kinder fit für das Leben machen sollte, sondern er hat zudem auch die Medienpädagogik erfunden: Er hat sehr viel Zeit investiert, um ein Unterrichtsmaterial zu entwickeln, das eine bildliche Darstellung der Welt liefert. Modern gesprochen heißt dies, dass er ein Verständnis von Lernen hatte, das neben dem Intellekt auch alle Sinne miteinbezog. Dahinter steckt eine durchaus moderne Anthropologie, dass sich der Mensch nämlich auf sehr unterschiedliche Weisen die Welt aneignen kann. So spricht Wilhelm von Humboldt vor etwa 200 Jahren davon – und die erste PISA-Studie weist in ihrer Einführung darauf hin – dass es unterschiedliche „Modi der Weltbegegnung“ gibt, nämlich neben dem Kognitiven auch eine ethisch-moralische und eine ästhetisch-gymnastische Zugangsweise. Die Schule erfüllt nur dann ihre Aufgabe, wenn sie all diese Zugangsweisen – zumindest in Ansätzen – vermittelt,

auch wenn Jürgen Baumert, der Leiter des ersten PISA-Teams, den Schwerpunkt auf das Kognitive legen will.

Die Erfindung der Schule ist offenbar notwendig geworden, weil dieses komplexe und anspruchsvolle Erziehungs- und Lernprogramm, das man offenbar für die Heranwachsenden für nötig gehalten hat, nicht mehr im Selbstlauf und im Alltag stattfinden konnte. Die Schule wurde zum Hebel für die Kultivierung des Einzelnen im Hinblick auf die Bewältigung der gesellschaftlichen Anforderungen, sie wurde dadurch aber auch zum Hebel für die Zivilisierung der Gesellschaft. Das ist kein Zufall. Denn dieses verschärfte Nachdenken über Pädagogik hat in einer Zeit stattgefunden, in der über Jahrzehnte Europa mit Kriegen überzogen worden ist, so dass die Sehnsucht nach Frieden in jedem zutiefst verankert war. Bildung und Erziehung wurden als entscheidende Mittel gesehen, einen solchen Frieden her- und dann auch sicherzustellen.

Schule ist also sowohl im Hinblick auf die Person als auch im Hinblick auf die Gesellschaft eine Einrichtung zur Kultivierung und Zivilisierung. Aus dieser wichtigen Aufgabe sollte man als jemand, der den Beruf des Lehrers oder der Lehrerin ergriffen hat, einiges an Stolz beziehen können: einen Stolz zu lehren, aus dem sich eine Wertschätzung der eigenen Profession ergibt. Das heißt unter anderem auch, dass man Kolleginnen und Kollegen im pädagogischen Beruf gleichermaßen wertschätzen sollte. Daraus ergäbe sich eigentlich unter normalen Bedingungen auch, dass diejenigen, die diesen Beruf ausüben, eine Wertschätzung und Anerkennung in der Gesellschaft genießen. Wer die deutschen Verhältnisse mit skandinavischen vergleicht, wird hierbei einen gravierenden Unterschied feststellen: So verdienen etwa die Lehrer und Lehrerinnen in Finnland weitaus weniger als in Deutschland, doch ist ihre Zufriedenheit um ein Vielfaches größer, was unter anderem daran liegt, dass sie mit einer großen gesellschaftlichen Anerkennung für ihre Tätigkeit rechnen können. In Deutschland dagegen muss man schon fast dankbar sein, wenn ein Bundeskanzler Lehrerinnen und Lehrer nicht als „Faulpelze“ beschimpft und die Jugend-, Familien- und Frauenpolitik nicht als „Gedöns“ präsentiert (so wie bei der offiziellen Vorstellung der ersten rot-grünen Ministerin für diese Fragen).

In den folgenden beiden Abschnitten will ich mich zunächst auf eine sehr grundlegende Weise mit der Rolle des Lernens befassen und auch einige grundsätzliche Überlegungen zur Schule anstellen. Im zweiten Teil komme ich dann auf das Thema dieser Tagung zu sprechen: auf die Ganztagschule und die sich daraus ergebende Notwendigkeit, dass die Schule mit außerschulischen Institutionen kooperiert.

2. Anthropologische Hinweise zum Lernen

Lernen hat in unserer Gesellschaft kein gutes Image. Das ist durchaus verwunderlich, wenn man sich die Notwendigkeit, aber auch die Selbstverständlichkeit anschaut, mit der der Mensch mit Lernen umgeht. Man erinnere sich daran, dass der Mensch auf

eine recht eigenartige Weise auf die Welt kommt: Er hat sehr wenig Instinkte, die das Überleben sichern könnten. Er ist völlig hilflos und auf die Pflege anderer Menschen angewiesen. Zudem ist er auch einigermaßen „dumm“. In der Anthropologie der Bildung und Erziehung spricht man davon, dass der Mensch bildungsbedürftig ist (das ist das erste „anthropologische Grundgesetz“ des Lernens).

Es ist allerdings nicht nur notwendig, dass der Mensch lernt: Die überraschende Entdeckung ist, dass er ein unglaubliches Potenzial hat, sich Welt über Lernen anzueignen. Jeder, der kleine Kinder beobachtet, kann erkennen, wie sie geradezu die Welt in sich hineinfressen. Lernen ist in den ersten Lebensjahren überhaupt nicht zu verhindern. Wilhelm von Humboldt hat daher „Bildung“ auch so beschrieben, dass ‚der Mensch so viel Welt wie möglich in sich aufnehme‘. Das Bemerkenswerte an diesem Prozess ist dabei, dass der lernende Mensch offenbar dies mit erheblichem Genuss tut. Warum dies so ist, wird ebenfalls schnell klar und man kann es natürlich auch an sich selbst beobachten: Jedes erfolgreiche Lernerlebnis trägt nämlich dazu bei, dass sich die Handlungsfähigkeit und damit auch die Entscheidungsmöglichkeiten über das eigene Leben erweitern. Der Mensch gewinnt seine Freiheit, also die Möglichkeit, selbstbestimmt zu handeln, im Laufe eines Lernprozesses, wobei uns inzwischen die Gehirn-Forschung mitteilen kann, dass dieses Lernen in der Tat auch physiologisch gestützt Spaß macht: Es werden nämlich dabei Endorphine freigesetzt. Das Gehirn hat Freude am Entdecken und Erfinden, es ist geradezu dafür gemacht. Das zweite anthropologische Grundgesetz des Lernens lautet daher: Der Mensch ist bildungsfähig.

Ich kann direkt das dritte Gesetz anschließen: Der Mensch lernt immer schon und überall. Lernen ist also eine zutiefst menschliche Haltung zur Welt, die nicht erzwungen werden muss, sondern die als genetische Mitgift dem Menschen und dies auch noch verbunden mit einem großen Genuss in die Wiege gelegt worden ist. Wir können also feststellen, dass es zunächst einmal eine Lust am Lernen gibt, denn das Lernen hat etwas mit dem Leben zu tun. Und auch auf dieses Leben hat der Mensch Lust. Leben heißt dabei gestalten, so dass wir einen klassischen pädagogischen Dreischritt aus dieser kleinen Skizze der Anthropogenese ableiten können: Lernen – Leben – Gestalten (fast der Titel einer Schulbuchreihe).

Dieser Prozess ist nun kein Geheimnis von Menschen, die sich mit Anthropologie befassen, sondern er spielt in dem vielleicht wichtigsten internationalen bildungspolitischen Dokument eine große Rolle. Unter der Leitung von Jacques Delors, dem ehemaligen Präsidenten der Kommission der Europäischen Union, hat eine Expertengruppe im Rahmen der UNESCO ein bildungspolitisches Perspektivpapier erarbeitet, das im Deutschen unter dem Titel „Lernfähigkeit: unser verborgener Reichtum“ veröffentlicht wurde. Der englische Titel bringt den Gedanken, um den es mir geht, noch besser zum Ausdruck: Learning – a treasure within. Bei dem Lernen handelt es sich also um einen Schatz, und Lehrerinnen und Lehrer sind nicht nur Schatzsucher, sondern sie sind auch Schatzfinder.

Aus diesem Grundgedanken kann ich nun eine *Vision* ableiten: Pädagoginnen und Pädagogen sollten stolz auf ihren Beruf sein. Und dieser Stolz sollte eine Selbstverständlichkeit in der Gesamtgesellschaft sein, natürlich auch zwischen Pädagoginnen und Pädagogen. Es entsteht so ein Prinzip der Wertschätzung und Anerkennung, das man durchaus als leitendes Prinzip nicht bloß für alle pädagogischen Prozesse, sondern insbesondere auch für die Organisationsformen des Lernens und Lehrens anwenden sollte. Dieses Prinzip der Anerkennung sollte gelten für das Verhältnis der Lehrerinnen und Lehrer zu den Schülern und umgekehrt, es sollte gelten im Verhältnis zwischen Lehrern untereinander, zwischen Schülern untereinander, zwischen Lehrern und Eltern, Lehrern und Erziehern, Lehrern und der Jugendarbeit.

Die Tatsache, dass es notwendig ist, dieses Prinzip so herauszustellen, zeigt schon, dass es offenbar nicht selbstverständlich verankert ist in unserer Gesellschaft. Man muss sich nur einmal die Debatte anschauen, wie sie im Anschluss an PISA stattgefunden hat. Das Spiel, das in der öffentlichen Debatte gespielt wurde, entspricht der Logik des Kartenspiels „Schwarzer Peter“: Die Universität und die Wirtschaft beklagten sich über den schlechten Ausbildungsstand der jeweiligen Studien- beziehungsweise Berufsanfänger, die Sekundarstufe II beklagte sich über die Sekundarstufe I, diese wiederum schob der Grundschule die Schuld zu, und die Grundschule beklagte sich darüber, dass die Kinder in den Kindergärten zu wenig auf die Schule vorbereitet werden. Die Kindergärten wiederum beklagten sich darüber, dass die Eltern und Familien ihren Erziehungsaufgaben nicht mehr gerecht werden, und die Eltern wiederum sahen die Schuld bei den Medien, den Schulen, den Universitäten und der Wirtschaft. So schließt sich der Kreis.

Natürlich hat jeder der Beteiligten eine gewisse Verantwortung in diesem Gesamtprozess der Bildung und Erziehung. Doch anstatt den eigenen Anteil an der Verantwortung in den Vordergrund zu stellen und zu überlegen, wie man in diesem komplexen Beziehungsgeflecht diesen eigenen Anteil optimieren kann, betreibt man lieber das Spiel der Schuld-Verschiebung.

Schule, so habe ich oben angedeutet, wurde notwendig, weil offenbar die notwendigen Erziehungs- und Lern-Leistungen nicht mehr im Selbstlauf haben stattfinden können. Man gestand daher den Heranwachsenden eine Art Auszeit aus gesellschaftlichen Produktionsprozessen zu, in der sie sich auf ihre gesellschaftlichen Aufgaben vorbereiten konnten und können. Das Ziel dieser Auszeit hat Comenius in der oben wiedergegebenen Überschrift seiner Großen Didaktik angegeben: nämlich fit zu machen für dieses und das künftige Leben. Aus dieser Beschreibung kann man wiederum einen systematischen Ertrag ziehen, nämlich eine Klärung des Bildungsbegriffs: Bildung hat die Aufgabe, das Leben bewältigen zu helfen. Bildung kann daher sehr gut als Lebenskompetenz verstanden werden. Da dieses Leben sehr komplexe Aufgaben mit sich bringt, muss die Bildung als subjektive Disposition, sein Leben sinnvoll bewältigen zu können, ebenfalls komplex sein.

Aus der Aufgabenzuschreibung von Comenius, nämlich für dieses und das künftige Leben vorzubereiten, ergeben sich jedoch sofort zwei zentrale *strukturelle* Probleme:

1. Wer entscheidet darüber, was für das gegenwärtige und zukünftige Leben nötig ist, und woher weiß man, was notwendig ist? Üblicherweise überlässt man diese Entscheidung nicht dem Heranwachsenden selbst, so dass sich sofort ein strukturelles Freiheitsproblem ergibt: Der Einzelne muss etwas lernen, wobei er nicht um seine Einwilligung gefragt wird.
2. Ein zweites Problem ergibt sich aus der Aufgabe, für das künftige Leben zu qualifizieren. Denn es ist ein Charakteristikum der Moderne, dass sie sehr stark von einem umfassenden gesellschaftlichen Wandel geprägt ist. Man muss also nicht bloß für die Zukunft lernen, diese Zukunft ist zudem auch noch sehr unsicher. Falls also überhaupt das Gelernte lebensrelevant sein soll, so wird sich dies erst in einigen Jahren herausstellen. Es liegt auf der Hand, dass sich hieraus ein strukturelles Motivationsproblem für das Lernen ergibt.

Dasselbe Lernen, das am Beginn des Lebens ein so lustvoller Prozess der Welt-eroberung war, wird im Laufe des Lebens zu einer Zwangsveranstaltung. In der Erziehungswissenschaft hat man dies dadurch charakterisiert, dass man – das klingt möglicherweise etwas eigenartig – von einem „Gewaltverhältnis“ spricht: Pädagogik hat noch in ihrer sanftesten Form mit Fremdbestimmung zu tun. Allerdings hat man zugleich einen Hoffnungsschimmer gesehen: Man bezeichnet Pädagogik als ein „sich selbst negierendes Gewaltverhältnis“, bei man davon ausgeht, dass im Zuge des Lernprozesses die Handlungs- und damit auch die Entscheidungskompetenz des Einzelnen wächst, so dass die Voraussetzung für ein Leben in Freiheit geschaffen wird.

Aber was tun wir zwischenzeitlich mit diesem Widerspruch zwischen Freiheit und Fremdbestimmung?

Eine Möglichkeit, diesen Widerspruch zumindest abzumildern, besteht darin, die wachsende Handlungsfähigkeit im Verlauf des Lernprozesses ständig spüren zu lassen. Wie Sie wissen, hat der Gesetzgeber dies in seiner Regelung über die wachsenden Entscheidungsrechte von Kindern und Jugendlichen umgesetzt: Etappenweise erhalten Kinder und Jugendliche entsprechend ihrer (angenommenen) Reife und ihrem Lebensalter zunehmend mehr Rechte über die Bestimmung ihres eigenen Lebens.

Dies kann man auch in der Schule und auch im Unterricht organisieren. Ein etwas banales Beispiel habe ich kürzlich bei meinem jüngsten Sohn erlebt, der in diesem Schuljahr in die Jahrgangsstufe 11 in einem sehr konservativen Gymnasium gekommen ist. Ein neuer und junger Deutschlehrer hat nämlich mit dem Deutschkurs sehr viel Zeit für die Frage aufgewandt, welche Lektüre in dem Schuljahr besprochen werden soll. Es wurde dargestellt und diskutiert, was für und was gegen die vorgeschlagenen drei Texte gesprochen hat, und letztlich wurde die Entscheidung

darüber den Schülerinnen und Schülern selbst überlassen. Dieses Vorgehen ändert natürlich nichts daran, dass die Schulpflicht weiter besteht. Es ändert auch nichts an dem Zwang, dass die einmal beschlossene Lektüre dann auch verbindlich wird für jede Schülerin und jeden Schüler. Aber ich konnte an der Begeisterung meines Sohnes erleben, dass selbst dieser bescheidene symbolische Akt der Ermöglichung von Mitsprache als Akt der Anerkennung und Wertschätzung verstanden worden ist und erheblich zur Motivation beigetragen hat.

3. Zur Pädagogik der Moderne

Wie oben skizziert ist die Schule eine Erfindung der Moderne, ebenso wie es Kindheit und Jugend als Lebensalter sind. Man spricht sogar davon, dass man Kindheit und Jugend „erfunden“ hat. Im Zuge dieser Entwicklung gesteht die Gesellschaft den Jugendlichen eine Lernzeit als ein Moratorium zu, in dem sie von der gesellschaftlichen Produktion freigestellt sind. Im Laufe der Jahrhunderte ist diese Lernzeit immer länger geworden: Von ursprünglich ein oder zwei Jahren Unterrichtung bei einem Schulmeister in den basalen Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen ist man inzwischen bei jemandem, der nach dem Abitur auch noch ein Studium absolviert, bei fast 20 Jahren angelangt. Man muss es deutlich machen, dass dies eine Leistung der Gesellschaft ist, die erhebliche Mittel verschlingt.

Es liegt dabei durchaus in der Tradition der Politischen Philosophie der bürgerlichen Gesellschaft, an dieser Stelle den Vertragsgedanken einzubringen: Schule basiert auf einem Gesellschaftsvertrag, in dem die Eltern einen Teil ihrer Erziehungsgewalt (immerhin ein in unserem Grundgesetz festgeschriebenes Grundrecht) dem Staat übertragen. Der Staat sorgt dafür, dass Rahmenbedingungen für gelingendes Lernen vorhanden sind. Schülerinnen und Schüler sollen mit allen Möglichkeiten versorgt werden, die Lernerwartungen der Gesellschaft auch zu erfüllen. Sie haben allerdings auch – quasi als Gegenleistung – eine Lernpflicht.

Auf dieser Ebene ist der Gesellschaftsvertrag zur Schule ebenso fiktiv wie es in der Politischen Philosophie der Gesellschaftsvertrag zur bürgerlichen Gesellschaft war. Es gibt allerdings inzwischen eine Praxis, ganz konkrete Verträge zwischen Schule, Eltern und Schülern abzuschließen. Dieser Vertragsgedanke gefällt mir deshalb so gut, weil in einem solchen Vertrag Leistung und Gegenleistung aller Beteiligten benannt werden und dadurch verdeutlicht wird, dass an einem gelingenden Lernprozess unterschiedliche Akteure eine Verantwortung tragen. Man spricht davon, dass Lernen in einer „Koproduktion“ unterschiedlicher Akteure stattfindet.

Ich will nun nicht weiter auf die Geschichte der Schule eingehen, sondern nur darauf hinweisen, dass diese nicht nur eine Erfolgsgeschichte war. Es war vielmehr ein mühsamer Prozess mit vielen Rückschlägen, und dies u.a. auch deshalb, weil Schulfragen natürlich sehr viel mit Machtfragen zu tun haben. So spricht man von

einem Bildungsmonopol, nämlich der Tatsache, dass sehr genau überlegt wird, welche Gesellschaftsgruppen welche Lerngelegenheiten bekommen sollen („Wissen ist Macht“ sagte nicht nur Bacon, sondern auch der Sozialdemokrat Liebknecht). Die Utopie von Comenius, Bildung für alle zu ermöglichen, ist zwar eine sehr alte Utopie, aber – wie PISA gezeigt hat – noch längst nicht umgesetzt.

Ein zweites interessantes Faktum kann man aus der internationalen Schulforschung entnehmen: Wo Schule entsteht, entsteht sie auf eine sehr ähnliche Weise. Man hat lange gedacht, dass etwa Schulen in Afrika deswegen so ähnlich den europäischen Schulen sind, weil sie von den ehemaligen Kolonialmächten so eingerichtet worden sind. Neuere Forschungen bestreiten dies und führen die Strukturähnlichkeit eher darauf zurück, dass es so etwas wie immanente Strukturen und Handlungslogiken gibt, wenn eine Lerninstitution eine Schule sein soll.

Einige der *strukturellen Ähnlichkeiten aller Schulen* will ich hier anführen:

- Es wird ein systematisches, wenn auch reduziertes Bild von Welt vermittelt.
- Den Schulen liegt in der Regel ein kumulativ aufgebauter Lehrplan zugrunde.
- Schulisches Lernen erfolgt immer in Begleitung eines entsprechenden Rückmeldungssystems über den Lernerfolg, also über Prozesse der Bewertung und der Beurteilung. Dies muss nicht unbedingt bedeuten, dass ständig zensiert wird, und schon gar nicht muss es bedeuten, dass man sitzen bleiben kann. Es gibt hier sehr viel intelligentere Lösungen, Lernerfolge mitzuteilen.
- Die Schule ist stets eine Welt für sich, ist ein Mikrokosmos. Darauf hinzuweisen ist umso wichtiger, weil immer wieder das Prinzip der Lebensweltorientierung eine große Rolle spielt, mit dem man bestimmte strukturelle Probleme der Schule bewältigen will. Hierbei muss man sich verdeutlichen, dass Schule zwar eine Lebenswelt eigener Art ist, aber immer auch eine Distanz zur Außenwelt haben muss.
- Schule ist eine Form des institutionalisierten Lernens, in ihrem Mittelpunkt steht der Unterricht.
- Schule braucht professionelles Lehrpersonal.
- Schule hat immer die doppelte Zielstellung der Persönlichkeitsentwicklung und der Anpassung an entsprechende gesellschaftliche Anforderungen von außen.
- Schule ist stets fest in der Hand des Staates.

Das Letztere ergibt sich aus der oben genannten systematischen Aufgabe von Schule: nämlich ein umfassendes Bild von der Welt zu vermitteln. Das Deutungsrecht darüber, wie die „Welt“ aussieht, behält überall auf der Welt der jeweilige Staat gerne selbst in der Hand.

Schule ist ein Kind der Moderne. Daher ist es auch nicht überraschend, dass sich in der Schule alle Widersprüche der Moderne bündeln. Welche Widersprüche sind das? Die Moderne – ich setze sie hier der Einfachheit halber mit der Neuzeit gleich und lasse sie mit der Renaissance beginnen – ist nicht nur wie oben beschrieben durch einen permanenten Wandel charakterisiert, sondern auch durch

einen enormen Bedarf an Selbstdeutungen. Das Interesse der Moderne an sich selbst ist praktisch unstillbar. Dies kommt vermutlich dadurch zustande, dass es zwischen den Versprechungen der Moderne und ihrer jeweiligen Realisierung immer wieder eklatante Widersprüche gibt, so wie sie in der nebenstehenden Abbildung dargestellt werden.

Der Kernwiderspruch der Moderne scheint mir dabei in dem spannungsvollen Verhältnis zwischen Autonomie und Fremdbestimmung zu bestehen: in allen Bereichen des Lebens wird von dem Einzelnen erwartet, dass er selbst sein Leben in die Hand nimmt, und immer wieder ist dieser Einzelne mit einer Fülle von Regeln, Verpflichtungen und Auflagen konfrontiert, die er erfüllen muss. Die Moderne mit all ihren Widersprüchen muss individuell gelebt werden, und dies kann nur ein Subjekt, das Möglichkeiten eines Umgangs mit dieser Widersprüchlichkeit gelernt hat. In besonderer Weise ist hier die Schule gefordert, diese „Arbeit am Subjekt“ zu leisten.

Die grundsätzliche Widersprüchlichkeit der Moderne und damit der Schule ist solange erträglich, wie sie materiell abgefedert werden kann. Damit bin ich in unserer aktuellen Situation, in der offensichtlich die Krise der Moderne in einer besonderen Weise eskaliert. Dies wird dort deutlich, wo man sich an das Versprechen auf ein selbstgestaltetes Leben erinnert. Zu dieser Selbstgestaltung des Lebens gehört allerdings, dass man seinen Lebensunterhalt selber bestreiten kann. Und hierfür ist es notwendig, dass man einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz erhält. Alle unsere pädagogischen Institutionen sind darauf ausgerichtet, die Menschen in dieser Form in die Gesellschaft und vor allem in die Arbeitswelt zu integrieren. In dem Augenblick aber, in dem die Gesellschaft nicht genügend Ausbildungs- und Arbeitsplätze bereitstellt, entsteht ein grundlegender Konflikt zwischen dem pädagogischen Auftrag und der Realität, der sofort in die Binnenorganisation der pädagogischen Einrichtungen zurückschlägt. Ich will es ganz deutlich sagen: *Alle unsere pädagogischen Institutionen verlieren ihre Legitimation aufgrund unserer schwierigen Arbeitsmarkt- und Ausbildungssituation, weil sie aufgrund dieser Rahmenbedingungen ihr zentrales Versprechen in die Zukunft nicht einhalten können.* Die Schülerinnen und Schüler wissen das, und sie wissen es umso eher, je näher die Zeit ihres Schulendes herankommt. Wir haben daher im Bundesjugendkuratorium, dem obersten jugendpolitischen Beratungsorgan der Bundesregierung, sehr deutlich von „Zukunftsdiebstahl“ gesprochen, den man an den Jugendlichen verübt.

Fazit: Lernen und Pädagogik sind notwendig, sie sind sogar anthropologisch begründbar. Pädagogik ist allerdings von Anfang an widersprüchlich, weil sie Fremdbestimmung nicht vermeiden kann und trotzdem mit dem Anspruch und Versprechen von Autonomie ihre Arbeit verrichtet. Diese grundsätzliche Widersprüchlichkeit von Pädagogik schlechthin verschärft sich mit der Moderne, weil diese insbesondere durch das Versprechen von Autonomie und Freiheit charakterisiert ist. Und diese ohnehin schon strukturell vorhandene Widersprüchlichkeit

Die Versprechungen der Moderne

<p>(1) Mythos der Moderne Modernes Menschen-, Familien-, Gesellschaftsbild, – „Verheißung“ – Selbstbewusstes, autonomes Individuum liebesbegründete, individualisiert-partnerschaftliche, autonome Familie „Fortschritt“ in Wissenschaft Technik Wirtschaft Kultur Ethik Recht Gesellschaft Politik</p>	<p>(2) Realität der Moderne Realisierte Aspekte gesellschaftlicher Modernisierung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Freisetzung von traditionellen sozialen und kulturellen Bindungen • Inklusion größerer Bevölkerungsgruppen bez. Bürger-, Menschenrechten etc. • Individualisierung von Biographien, Lebensansprüchen, Rollengestaltung • Subjektivierung der Selbst-thematisierung, Ich-Kult <p>Familiale Lebenspraxis im Spannungsfeld von</p> <ul style="list-style-type: none"> • bürgerlichem Familienmodell • Individualisierung der Familienmitglieder • Auseinandersetzung mit gesell. Umwelt der Familie (Wirtschaft, Schule etc.) • Ungleich verteilten Ressourcen der Familie • Wissenskomplexität und Pluralisierung • techn. Rationalisierung • Wirtschaftswachstum, Wohlstandsmehrung und Arbeitslosigkeit • kultureller Differenzierung, Säkularisierung, Pluralisierung • Leistungsprinzip, Aufstiegsmotivation, Pluralismus • Universalisierung des Rechts, Komplexität des Rechts • Differenzierung in Subsysteme und Lebensformen • wachsender Komplexität und Mediatisierung • Egalisierungstrends vs. Hierarchifizierung • Demokratisierung vs. politische Partizipationsgrenzen etc. 	<p>(3) Individuelle Erfahrungen von gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selbst- vs. Fremdbestimmung der eigenen Person • Anerkennung vs. Missachtung der eigenen Individualität • Entwicklung pos. oder neg. Selbstbewusstseins, Selbstwerts • Individuelle Autonomie vs. Heteronomie in Familie • Familiäre Autonomie vs. Heteronomie in der Gesellschaft • Liebe vs. Routine, Konflikte • Partnerschaft vs. Patriarchat • Anerkennung vs. Missachtung der Individualität • Aufklärung und Verwirrung • Entlastung vs. Anforderungen • Hebung des Lebensstandards, Arbeitslosigkeit • ungelöste Sinnfragen • Erfahrung der Grenzen des Leistungsprinzips, Normverwirrung • zunehmende Individualrechte • Verwirrung durch Rechtskomplexität • Autonomisierung der Lebensgestaltung • komplex. Sozialbeziehungen • soziale Ungleichheitserfahrung (Geschlecht, Schichten) • politische Partizipation vs. Ohnmacht etc. <p>Quelle: Wahl 1989, S. 164</p>
---	---	--

der Moderne verschärft sich heute erneut aufgrund der schwierigen ökonomischen Rahmenbedingungen. Dies geht so weit, dass sich für alle pädagogischen Institutionen und insbesondere für die Schule und die Jugendarbeit ganz entschieden eine Legitimationsproblematik ergibt.

In dieser Situation wurde die Idee einer Ganztagsschule entwickelt, die u.a. mit sich bringt, dass Schule mit Jugendarbeit kooperieren soll. Wenn allerdings der oben vorgetragene Gedankengang richtig ist, dann bedeutet das, dass mit der Schule und der Jugendarbeit zwei erheblich angeschlagene Institutionen sich jetzt zusammentun müssen – sicherlich keine ideale Ausgangsvoraussetzung für eine Kooperation.

Ich will an dieser Stelle nicht weiter verfolgen, welches Bündel von Motivationen zu der Idee der Ganztagsschule in Deutschland geführt hat (es waren nicht nur ehrenwerte pädagogische Motive). Um seriös zu bleiben, muss ich allerdings zwei Zahlen nennen: Die PISA-Diskussion – so habe ich oben bereits ausgeführt – wird in Deutschland nach dem Modell des Schwarzen Peters geführt. Insbesondere zeigt man anklagend auf Lehrerinnen und Lehrer, die es offenbar nicht fertig gebracht haben, einen ähnlich guten Rangplatz wie skandinavische Länder zu erreichen. Man hätte gerne in der Bildungspolitik skandinavische Verhältnisse. In dieser Situation muss man darauf hinweisen, dass skandinavische Lernerfolge auf der Basis einer skandinavischen Bildungspolitik erzielt worden sind. Ein Kollege von mir an der Universität Essen hat ausgerechnet, dass man in der Bildungspolitik in Deutschland 40 Milliarden Euro mehr pro Jahr ausgeben müsste, wollte man dieselben Rahmenbedingungen wie in Schweden haben. Alleine in NRW – dieses ist meine zweite Zahl – hat man einen Investitionsbedarf für Schulen und Hochschulen ermittelt, der einen Umfang von zehn Milliarden Euro hat. Es geht dabei nicht um eine Luxussanierung, sondern es geht um die Herstellung halbwegs vernünftiger Lern- und Arbeitsräume, also etwa darum, dass es nicht mehr in Schulen hinein regnet und endlich der seit Jahren überfällige Anstrich durchgeführt wird. In dieser Situation muss man feststellen: Ganztagsschulen wären sicherlich eine gute Idee, sofern auch die räumlichen Rahmenbedingungen vorhanden sind. Denn die Schule als Gebäude muss attraktiv sein für Schülerinnen und Schüler, wenn sie den ganzen Tag dort verweilen sollen. Und sie muss auch als Arbeitsplatz für Lehrerinnen und Lehrer akzeptabel sein. Unter diesen Bedingungen bestünde dann in der Tat die Chance, dass die Ganztagsschule bestimmte Bildungsdefizite kompensieren kann, auf die PISA schmerzlich hingewiesen hat.

4. Ganztagsschule und Jugendarbeit

Bildung, so habe ich oben entwickelt, ist die Disposition, sein Leben sinnvoll zu bewältigen. Bildung kann daher sehr gut mit dem Begriff der Lebenskompetenz umschrieben werden. Dies bedeutet aber auch, dass im Bildungsprozess alle Persön-

lichkeitsdimensionen gefördert werden müssen: Es geht um Wissen und Erkennen, es geht aber auch um Sinnlichkeit, es geht um Werte und Normen, es geht um den Körper und den Leib, es geht um praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Hartmut von Hentig schreibt daher, die Schule habe die Aufgabe, körperliche, sinnliche, intellektuelle, ästhetische, politische und sittliche Erfahrungen zu ermöglichen. Dies ist jedoch ein ausgesprochen weites Konzept von Bildung, das so weit ist, dass kein einziger Bildungsort es alleine umsetzen könnte. Und dies ist auch nicht nötig, denn immerhin haben sich im Laufe der Geschichte sehr verschiedene Bildungsorte – darunter auch einige hochprofessionelle – entwickelt: Neben den Eltern gibt es in späteren Jahren die so genannten *peer groups*, es gibt die Medien und es gibt als professionalisierte pädagogische Bereiche die Schule, die Jugendarbeit und auch die Kultureinrichtungen. Wir haben in Deutschland etwa 40 000 Schulen mit etwa 650 000 Lehrerinnen und Lehrern, wir haben aber auch 80 000 Einrichtungen der Jugendhilfe mit etwa 500 000 Fachkräften und wir haben Zehntausende von Kultureinrichtungen, die ebenfalls professionelles Personal haben.

Wichtig für die nunmehr anstehende Kooperation ist, dass jeder dieser Bildungsorte „spezialisiert“ auf bestimmte Bildungsdimensionen ist, so dass zwar keiner alles kann, aber alle zusammen durchaus dem anspruchsvollen Konzept von Bildung als Lebenskompetenz gerecht werden. Dies bedeutet insbesondere für die Schule, dass sie nicht die Gesamtverantwortung für das gesamte Lernpensum übernehmen muss. In Deutschland sind pädagogische Institutionen immer gerne bereit, nicht bloß gesellschaftlich produzierte Problemlagen (wie Gewalt, Armut, Drogenkonsum, Rassenhass etc.) als pädagogische Probleme sich zu eigen zu machen, sondern auch noch die Gesamtverantwortung für die Lösung zu übernehmen. Damit ist aber sofort eine Überforderung vorprogrammiert, was zwangsläufig eine gesellschaftliche Schuldzuweisung nach sich ziehen wird. Es ist daher aus meiner Sicht unvermeidlich, aber auch vernünftig, dass Schulen sich mit anderen Bildungsorten im Stadtteil vernetzen (und es wird an vielen Orten natürlich auch schon gemacht). Man kann diese Chance zur Verantwortungsteilung und zur Kooperation auf unterschiedlichen Ebenen nutzen:

- auf der politischen Ebene der Schaffung von Rahmenbedingungen,
- auf der Ebene des Stadtteils,
- in der Binnenorganisation der Schule selbst,
- im Unterricht.

Bevor ich zu dieser Problemlage einige Anmerkungen mache, will ich darauf hinweisen, dass eine Schule, die verbindlich integriert ist in einem Netzwerk, sich in jeglicher Hinsicht verändern muss: im Hinblick auf das Bild der Lehrerinnen und Lehrer von ihrer Tätigkeit, im Hinblick auf eine neue Rolle von Schulleitung und im Hinblick auf eine völlige Veränderung der bisherigen Schulaufsicht.

Die politische Ebene

Wünschenswert wäre, wenn wir endlich zu einer integrierten Jugend-, Bildungs- und Kulturpolitik kämen. Dazu ist es nötig, dass die Konzentration auf das eigene Ressort in den Ministerien, im Senat oder in den Dezernaten aufgebrochen wird. Eine Kooperation auf lokaler Ebene muss flankiert werden durch eine Kooperation auf der höchsten politischen Ebene. Die ersten zaghaften Schritte in diese Richtung werden inzwischen insofern getan, als zumindest in einigen Bundesländern die Zuständigkeit für Schule und Jugend im selben Ministerium organisiert wird. Allerdings habe ich den Eindruck, dass in vielen Fällen die bisherige Trennung der beiden Zuständigkeiten nunmehr innerhalb desselben Hauses fortgeführt wird. Ein objektiver Grund für diese Fortführung der Trennung besteht darin, dass in der Tat die Handlungslogiken etwa in der Schule und in der Jugendpolitik durchaus verschieden sind.

Die Schule im Stadtteil

Im Rahmen des bereits oben erwähnten Bundesjugendkuratoriums arbeiten wir seit zwei Jahren an Organisationsmodellen einer Schule, die ihren Anteil bei der Entwicklung eines entsprechend weiten Bildungsbegriffes leisten kann. Stichworte, die eine solche Schule beschreiben, sind etwa: Vernetzung, Sozialraumorientierung, lokales Bündnis oder lokale Partnerschaft für Bildung.

Wichtig ist, dass auf lokaler Ebene verbindliche Rahmenkonzepte von den Beteiligten entwickelt werden, damit Verlässlichkeit und Planungssicherheit entstehen können.

Eine solche verbindliche Kooperation hat eine Reihe von Vorteilen für die Schule:

- Einbeziehung anderer Lernformen,
- Kennen lernen eines anderen pädagogischen Umgangs mit Kindern und Jugendlichen,
- Team-Arbeit mit anderen pädagogischen Professionen,
- Entlastung durch Verteilung der Verantwortung für gelingendes Aufwachsen,
- Kennen lernen neuer Aspekte von Schülerinnen und Schülern,
- Ermöglichung anderer Angebote und anderer Lerninhalte außerhalb der Schule und des Lehrplans,
- Gewinnung von Lebensnähe und zumindest punktuelle Erprobung der Praxisrelevanz des Lernstoffes,
- stärkere Subjektorientierung.

Eine kulturelle Ausrichtung in der Kooperation der Schule mit außerschulischen Einrichtungen hat zudem weitere Vorteile: Gerade eine kulturelle Praxis wird als ausgesprochen sinnhaft erlebt und mobilisiert daher oft ungeahnte und unbekannte

Energien und Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern. Kulturprojekte eignen sich zudem sehr gut dafür, sich selber einer Öffentlichkeit zu präsentieren. Auch Schulen sind nicht länger hermetisch abgeschirmte Räume, die außerhalb der gesellschaftlichen Debatten ihre Arbeit verrichten, sondern sie sind selbst daran interessiert, in ihrer gesellschaftlichen Rolle wahrgenommen zu werden. Kulturprojekte können hierbei einen sehr guten Beitrag leisten.

Ich will nicht den Eindruck erwecken, als sei die hier vorgeschlagene verbindliche Kooperation im Stadtteil eine brandneue Idee. Sie ist vielmehr sehr alt. So hat man bereits im Ergänzungsplan musisch-kulturelle Bildung des Bildungsgesamtplanes in den siebziger Jahren das Konzept eines Kulturpädagogischen Dienstes entwickelt, eine Arbeitsstelle, die verbindlich eine Zusammenarbeit zwischen Schulen und Kultureinrichtungen herstellt. Inzwischen gibt es immer mehr deutsche Städte, in denen ein solches verbindliches Kooperationskonzept zwischen den unterschiedlichen beteiligten Ressorts entwickelt worden ist. Die längste Tradition dürfte hierbei die Landeshauptstadt München mit ihrem Gesamtkonzept Kinder- und Jugendkulturarbeit haben. Aber auch Hamburg hat inzwischen ein Konzept zur Kinder- und Jugendkulturarbeit, in dem sehr gute Voraussetzungen für eine Zusammenarbeit zwischen Schulen und Kultureinrichtungen geschaffen werden.

Die Ebene der Binnenstruktur von Schulen

Die Einrichtung von Ganztagschulen könnte ein guter Anlass dafür sein, nicht bloß das eigene Schulprofil auszuarbeiten oder weiterzuentwickeln, sondern auch einen umfassenderen Prozess der Organisationsentwicklung anzugehen. Schule – davon bin ich überzeugt und dies zeigen auch viele empirische Untersuchungen – kann nicht mehr weiterarbeiten wie bisher. Es ist daher plausibel, dass es sehr viel und z.T. auch sehr gute Literatur zu dem Thema Schulentwicklung oder Schulkultur gibt.

Ich will daher nur auf einen einzigen Aspekt hinweisen: Schulen müssen „schön“ sein. Bei einer Tagung kürzlich in der Akademie Remscheid hat Herr Rittelmeyer, lange Jahre Hochschullehrer an der Universität Göttingen, seine Forschungsprojekte zur Schul-Architektur vorgestellt und noch einmal verdeutlicht, welche entscheidende Rolle die räumliche Gestaltung von Schule sowohl für den Lernerfolg, aber auch für das soziale Verhalten und für gelingende Bildungsprozesse schlechthin spielt. Es geht um die Strukturierung und Gestaltung von Raum und Zeit, und dies beginnt bei der architektonischen Gestaltung der Gebäude, also dem gegenständlichen Raum, und es hat auch etwas zu tun mit der Gestaltung des sozialen und symbolischen Raums. Zur Schulkultur gehört die Pflege und Entwicklung von Ritualen, von Inszenierungen eines zeitlichen und räumlichen Rahmens. Hierzu können natürlich künstlerische Fächer aufgrund ihrer spezifischen Professionalität

einen Beitrag leisten. Als ein Beispiel unter vielen will ich einige Gesichtspunkte zur Arbeit am Schulkonzept hier wiedergeben:

Innerschulische Struktur- und Prozessmerkmale einer guten Schule

1. Leistungsorientierung der Schule;
2. forderndes Lernen;
3. pädagogisches Engagement der Lehrer;
4. kontrollierte Beobachtung und Begleitung der Lernfortschritte der Schüler;
5. Sicherung der Mindestbedingungen von Disziplin und Ordnung in der Schule;
6. Führungsqualitäten von Leitungs- und Lehrpersonen einer Schule;
7. Klima des Vertrauens;
8. arbeitsorganisatorisches Funktionieren einer Schule;
9. Lehrerkooperation;
10. Innovationsbereitschaft und -fähigkeit der Lehrer;
11. Einbeziehung der Eltern;
12. schulaufsichtliche flankierende Stützmaßnahmen.

(Quelle: Steffens in Holtappels 1995, S. 38)

Rahmenbedingungen der Schulentwicklung

Arbeit am Schulkonzept

Bei einer Erneuerung der Schule von innen geht es folglich darum, die verschiedenen schulischen Handlungsebenen zu einem Gesamtzusammenhang zu vernetzen. Eine solche Entwicklungsarbeit könnte mit den Begriffen „Organisationsentwicklung“ oder „schulinterne Lehrerfortbildung“ umschrieben werden, die auf die Schulkultur und auf das Schulkonzept auszurichten sind. Dazu bedarf es mehrerer Voraussetzungen und Einsichten:

1. Einsicht in die Gestaltungsmöglichkeiten von Schule;
2. Gestaltungswille (der angesichts vorfindbarer Burn-out-Syndrome nicht mehr selbstverständlich ist);
3. klare Vorstellungen darüber, was erreicht werden soll (das ist meistens das größte Problem an Schulen);
4. Orientierung an pädagogischen Standards, wie etwa der Glaube an die Lernfähigkeit von Kindern, die Sorge um deren Wohlergehen und Lernfortschritte;
5. professionelles Verfahren in der kollegialen Zusammenarbeit (z.B. klären, was Schule erreichen kann, was an der eigenen Schule erreicht werden soll; z.B. bestehende Techniken zur Feststellung der bisher erzielten Wirkungen an der Schule oder zur Zielfindung); namentlich einen Ausschuss des Kollegiums, der den innerschulischen Entwicklungsprozess betreut und moderiert; Anwendung von Moderationstechniken;
6. Pflege einer bestimmten Kooperationskultur und die Sicherung bzw. Herstellung eines „Minimalkonsenses“;

7. Planung von Maßnahmen, die sowohl auf der Kollegiums- als auch auf der Unterrichtsebene Konsequenzen haben (z.B. Kollegiumskooperation und Lehrerteams, Verantwortlichkeit für die Schule als Ganzes als auch für die eigene Klasse);
8. Einsicht, dass kollegiale Kooperation und Aushandlungsprozesse Zeit kosten und nicht in förmlichen Konferenzen und Konferenzritualen abzuhalten sind;
9. erster Einstieg in solche Entwicklungsvorhaben, die der Veränderung leicht(er) zugänglich sind (vom Leichten zum Schweren, vom Äußeren zum Inneren);
10. Aktivitäten in einem vertretbaren Umfang halten (nicht zu viel auf einmal angehen, sich nicht überfordern);
11. Konzentration auf die wesentlichen Fragen und Probleme der Schule sowie ein Ausblenden bzw. Vernachlässigen randständiger oder zweitrangiger Themen („Mut zur Lücke“);
12. ständige Vergewisserung im Kollegium über die verabredeten Ziele und Regeln, eine kritische Begleitung und Überprüfung des Entwicklungsprozesses.

(Quelle: Steffens in Holtappels 1995, S. 45f.)

Leitfragen

1. Wie berücksichtigt die Schule die Möglichkeiten und Grenzen ihrer SchülerInnen in Bezug auf die Anforderungen des Erlasses zur Arbeit in der Grundschule sowie der Rahmenrichtlinien?
2. Welches pädagogische Grundverständnis und welche didaktisch-methodischen Grundsätze zeigen sich in der schulischen Arbeit (z.B. Integration, frühes Fremdsprachenlernen)?
3. Wie stellen sich die Leistungen in den Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen am Ende jedes Schuljahres dar?
4. Welche Bedingungen schafft die Schule für die Herausbildung von Schlüsselqualifikationen?
5. Wie werden die Persönlichkeitsentwicklung und das soziale Lernen unterstützt?
6. Wie ist das Schulleben gestaltet?
7. Welche Prozesse der Kommunikation, Kooperation und Partizipation sind im Kollegium feststellbar?
8. Welche Aktivitäten unternimmt das Kollegium in der Fortbildung?
9. In welcher Weise wird zwischen Elternhaus und Schule kooperiert?
10. Wie ist die Schule mit ihrem Umfeld vernetzt?
11. In welcher Weise wird mit dem Schulträger und der Schulbehörde kooperiert?

Ebene Unterricht

Angesichts eines Übermaßes an Wissen und Erkenntnissen darüber, wie Unterricht funktioniert, wundert man sich gelegentlich über die Ratlosigkeit der Schulpolitik bei Fragen der Unterrichtsoptimierung. Als ein Beispiel unter sehr vielen will ich aus einem neuen Lehrbuch eines renommierten Unterrichtsforschers 10 Merkmale wiedergeben:

1. Klare Strukturierung des Unterrichts
Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen.
2. Hoher Anteil echter Lernzeit
durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram; Rhythmisierung des Tagesablaufs.
3. Lernförderliches Klima
durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge.
4. Inhaltliche Klarheit
durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Monitoring des Lernverlaufs, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung.
5. Sinnstiftendes Kommunizieren
durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Schülerkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback.
6. Methodenvielfalt
Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen.
7. Individuelles Fördern
durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen.
8. Intelligentes Üben
durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen und „überfreundliche“ Rahmenbedingungen.
9. Transparente Leistungserwartungen
durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt.
10. Vorbereitete Umgebung
durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug.

(Quelle: Meyer 2004)

Eine große Sorge, vielleicht sogar ein gewisses Misstrauen gegenüber der Schulpolitik habe ich bei der Frage, wie es gelingen kann, dass die Lehrpläne auch wirklich ausgedünnt werden. Denn dies ist notwendig, auch als Voraussetzung für einen guten und gelingenden Unterricht, denn ein solcher braucht Zeit. Insbesondere braucht man Zeit, wenn Unterrichtsfächer mehr als bisher miteinander kooperieren sollen.

So ist meines Erachtens die Möglichkeit, dass sich künstlerische und naturwissenschaftliche Fächer gegenseitig befruchten, überhaupt noch nicht ausgelotet. Ich will auch hier nur ein einziges Beispiel geben: Wir haben uns als Dachverband für Kinder- und Jugendkulturarbeiten an dem Einsteinjahr insofern beteiligt, als wir im Oktober einen großen Kongress in München organisierten. Als Leitideen haben wir die Kategorien Raum und Zeit ausgesucht. Dass die Physik offensichtlich mit Raum und Zeit zu tun haben, liegt auf der Hand. Dass die unterschiedlichen physikalischen Theorien jeweils auch unterschiedliche Konzeptionen von Raum und Zeit benötigten, wird möglicherweise in der Oberstufe behandelt. Gerade im Hinblick auf Raum und Zeit zeigt sich aber, dass sie als basale existenzielle Kategorien menschlichen Lebens auch für die Künste eine große Rolle spielen. So hat etwa um 1900 der bedeutende französische Mathematiker und Physiker Poincaré einige populärwissenschaftliche Bücher zu den damals neuen Entwicklungen der Physik geschrieben, die wiederum von führenden Vertretern der Bildenden Kunst geradezu verschlungen wurden. In der Kunstgeschichte weiß man, dass die abstrakte Malerei und der Kubismus gar nicht hätten entstehen können, wenn die führenden Vertreter sich seinerzeit nicht ausführlich mit der Veränderung der grundlegenden Konzepte von Raum und Zeit in den neuen Naturwissenschaften beschäftigt hätten. Hier gibt es also vielfache Möglichkeiten einer Zusammenarbeit, die insofern auch interessant sein könnten für die Lehrerinnen und Lehrer, als sie sich durchaus auch als Lernende auf diese anspruchsvollen Fragen einlassen könnten.

5. Schluss

Die Ganztagschule kommt, und es lohnt sich, sie – sowohl aus der Sicht der Jugendarbeit als auch aus der Sicht der Schule – als Chance zu sehen. Notwendig ist es allerdings, sie fantasievoll so zu gestalten, dass alle Beteiligten davon profitieren: die Schülerinnen und Schüler, die Lehrerinnen und Lehrer, die Eltern und natürlich auch die Jugendarbeit. Dies wird allerdings nicht im Selbstlauf geschehen. Vielmehr ist darauf zu achten, dass dieses innovative Konzept nicht durch die Anwendung der üblichen bürokratischen Rationalität, die bislang in der Bildungspolitik vorherrscht, zerstört wird. Die Verantwortung hierfür tragen alle Beteiligten. Die Politik muss insofern unter Druck gesetzt werden, als die Ganztagschule nicht als neue Möglichkeit für Einsparungen betrachtet, sondern als neuer Bildungsort ernst genommen wird. Die pädagogischen Fachkräfte haben die Chance, sich im

Interesse einer sinnerfüllten Arbeit mit ihrem eigenen Berufsbild zu befassen und in der Kooperation mit anderen pädagogischen Professionalitäten weiterzuentwickeln. Und schließlich könnte es so sein, dass die SchülerInnen wieder entdecken, was ihnen genetisch ursprünglich in die Wiege gelegt war: Lernen ist Welteroberung, Lernen bringt Freiheit und: Lernen macht Spaß.

Literatur

- Comenius, J. A. (1970): Große Didaktik. Düsseldorf/München
- Fuchs, M. (1984): Untersuchungen zur Genese des mathematischen und naturwissenschaftlichen Denkens. Weinheim/Basel
- Fuchs, M. (1999): Mensch und Kultur. Anthropologische Grundlagen von Kulturarbeit und Kulturpolitik. Wiesbaden
- Fuchs, M. (2000): Bildung, Kunst, Gesellschaft. Beiträge zur Theorie der kulturellen Bildung. Remscheid
- Fuchs, M. (2005): Kulturpädagogik und Schule im gesellschaftlichen Wandel. Remscheid. Als Download unter www.akademieremscheid.de Publikationen Remscheider Arbeits-hilfen und Texte digital.
- Holtappels, H.-G. (Hrsg.) (1995): Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerungen. Neuwied
- Melzer, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2001): Was Schule leistet? Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim/München
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin
- Wahl, K. (1989): Die Modernisierungsfalle – Gesellschaft, Selbstbewußtsein und Gewalt. Frankfurt/M.

Heiner Barz

unter Mitarbeit von Dajana Baum (M.A.), Kirstin Schumacher (M.A.) und
Caren Falck (Dipl.-Päd.)

Evaluation von Ganztags-Grundschulen am Beispiel Düsseldorf

Wie man über die OGATA¹ in Düsseldorf denkt (Originalzitate aus den Interviews)

„... immer nur Fernsehen gucken, das ist auch langweilig ...“ (Junge, 2. Klasse)

„Bei der kann man mehr machen, bei der Ganztagschule. Bei der Schule, da muss man nur Rechnen und Schreiben.“ (Junge, 2. Klasse)

„Das soll 'ne fundierte weitere Schulbildung vermitteln –aber nicht 'ne Krabbelgruppe sein für große Kinder.“ (Mutter eines Jungen, 1. Klasse)

„Kinder, die vorher in einem Hort waren, die waren dort wesentlich besser aufgehoben, weil es diesen familiären Charakter hat.“ (Grundschullehrerin)

„Kinder, die gut in der Ganztagschule zurecht kommen, sind die, die sich sehr gut durchsetzen können und die auch leicht zu handhaben sind, die schnell die Hausaufgaben machen.“ (Mutter einer 10-jährigen HATA²-Schülerin)

„Die Kinder sagten dann irgendwann auch: Ja, wir möchten auch nicht mehr so viele Angebote, wir möchten mehr Freizeit haben [...] so vor den Ferien, dass man da die Kinder mehr oder weniger reinprügeln muss in die Angebote.“ (OGATA-Betreuerin)

„Es ist das Beste, was in den letzten 30 Jahren passiert ist, seit ich arbeite.“ (Schulleiter)

„Man muss den Leuten eine Chance geben. Wir fangen alle gerade damit an, die einen als Lehrer, die anderen als Eltern, die dritten als Betreuer oder Künstler. Das braucht 'ne Weile, bis sich das einspielt.“ (Mutter eines OGATA-Kindes)

Einführung

Die Landeshauptstadt Düsseldorf beteiligt sich mit ausgewählten Grundschulen am bundesweiten „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB). Vorgesehen ist der sukzessive Ausbau, so dass ausgehend von zunächst sieben Grundschulen im Schuljahr 2003/04 bis zum Schuljahr 2007/08 für ein Viertel

aller Grundschulkinder Plätze zur Verfügung stehen sollen. Das Ganztagsangebot verknüpft Unterricht, unterrichtsergänzende Förderung, außerunterrichtliche Angebote sowie Freizeitangebote. Damit sollen Bildungsqualität und Chancengleichheit sowie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf verbessert werden. Auf der individuellen Ebene soll eine Förderung von besonders leistungsfähigen sowie von benachteiligten Kindern resultieren. Der Schulausschuss des Rates und das Schulverwaltungsamt der Landeshauptstadt Düsseldorf legen besonderen Wert auf einen ganzheitlichen Ansatz: Mit der Einführung der offenen Ganztagsgrundschulen (OGATA) verbinden sich in Düsseldorf insbesondere auch Bemühungen um eine Intensivierung der kulturellen, kreativen und musischen Aspekte von Bildung.

1. Rahmen und Zielsetzung des Evaluationsprojekts

Um die Wirksamkeit der organisatorischen und pädagogischen Maßnahmen im Zusammenhang der OGATA zu dokumentieren und eine Grundlage für weitere Planungen bereitzustellen, wurde Prof. Dr. Heiner Barz, Heinrich-Heine Universität Düsseldorf, vom Schulverwaltungsamt der Landeshauptstadt mit der Durchführung einer begleitenden Evaluation beauftragt. Die Datenerhebung für die Evaluation erfolgte von Juni 2004 bis Januar 2005. Konzeption und Durchführung der Evaluationsforschung wurden von einem Projektbeirat begleitet, dem Vertreter des Schulausschusses des Rates und des Schulverwaltungsamtes der Landeshauptstadt, des Schulamtes sowie der an der OGATA beteiligten Grundschulen und außerschulischen Kooperationspartner angehörten.

Aufgabe der Evaluation ist es, die Realisierung der offenen Ganztagsgrundschule empirisch zu überprüfen, an ihrer Programmatik zu messen und zu bewerten. Die durchgeführte formative Evaluation liefert Impulse für die organisatorische, die pädagogisch-programmatische, aber auch für die politisch-administrative Dimension des neuen Angebots. Daraus lassen sich Möglichkeiten der Optimierung ableiten – sowohl für die bereits im Ganztagsbetrieb arbeitenden Grundschulen als auch für die zu späteren Zeitpunkten sukzessiv einzubeziehenden. Darüber hinaus lassen sich die unterschiedlichen pädagogischen Konzeptionen der einzelnen beteiligten Schulen im Primarbereich vergleichen und verbessern.

2. Methode und Datenbasis

Das Evaluationsdesign ist gekennzeichnet durch

- die Einbeziehung aller relevanten Gruppen (vgl. Tabelle 1): Schülerinnen und Schüler der Grundschulklassen 1–4, deren Eltern, Lehrer/innen und außerschulische Kooperationspartner/innen (Betreuer und Anbieter des außerschulischen Nachmittagsprogramms)
- die Verschränkung verschiedener Zugänge (Methoden-Triangulation):

Tabelle 1: Stichprobenplan

Durchgeführte schriftliche Befragungen und Interviews

Personengruppe	Fragebögen	Interviews	Gesamt
OGATA-Kinder	69	28	97
HATA-Kinder	160	32	192
OGATA-Eltern	155	7	162
HATA-Eltern	483	6	489
Lehrer/innen	40	10	50
Außerschul. Kooperationsp.	21	10	31
Gesamtzahl	928	93	1.021

- qualitative mündliche Interviews (Einzel- und Gruppeninterviews)
- quantitative schriftliche Fragebogenerhebung
- vergleichende Lernstandserhebung
- exemplarische Einzelfallstudien
- einen mehrdimensionalen Ansatz, der als relevante Dimensionen berücksichtigt:
 - die Akzeptanz
 - die organisatorische Ebene
 - die pädagogischen Erträge
 - das Schulklima
 - die Auswirkung auf die Familien

Zur Vorbereitung der Erhebung wurde eine Informations- und Diskussionsveranstaltung mit den OGATA-Schulen (10. März 2004) durchgeführt und ein zweiseitiges Informationsblatt über die Erhebung in Verbindung mit einer Einverständniserklärung an die Erziehungsberechtigten aller Schüler der OGATA-Schulen verteilt. In enger Abstimmung mit dem Schulverwaltungsamt wurde auf die Verfügbarkeit von Einverständniserklärungen in den häufigsten Fremdsprachen der OGATA-Elternhäuser Wert gelegt. Das sehr zeitintensive Prozedere der Übersetzung ins Türkische und Arabische, der Verteilung, Rücksendung und Einsammlung dieser Einverständniserklärungen bedeutete gegenüber dem ursprünglichen Zeitplan eine in diesem Umfang nicht vorhersehbare massive Verzögerung von mindestens zwei Monaten. Es lagen schließlich 837 unterschriebene Einverständniserklärungen vor; 561 Eltern stimmten darin einer Befragung ihrer Kinder zu.

Durchgeführt wurden die Interviews und die Fragebogenerhebung am Ende des ersten Düsseldorfer OGATA-Schuljahres in den Monaten Juni und Juli 2004 – wobei ein kleiner Teil der Interviews mit Lehrer/inne/n, Betreuer/inne/n und Eltern erst

im neuen Schuljahr (ab 04.09.2004) realisiert werden konnte. Die vergleichende Lernstandserhebung (Stolperwörter-Test) wurde im Juli 2004 durchgeführt; die Einzelfallstudien von Juli 2004 bis Januar 2005.

3. Die offene Ganztagsgrundschule in der Praxis ...

In der folgenden Darstellung wird jeweils der Fokus auf die Erfahrungen und Wertungen einer der beteiligten Personengruppen gelegt. Dennoch ist es zur Vollständigkeit bzw. zur Überprüfung und Kontrastierung des Bildes gelegentlich unumgänglich, die Darstellungen durch die Perspektiven einer anderen Gruppe zu ergänzen. Zur Vermeidung von möglichen Missverständnissen ist darauf hinzuweisen, dass die von uns mündlich und schriftlich befragten Eltern und die von uns befragten Kinder nicht immer aus denselben Familien stammen.

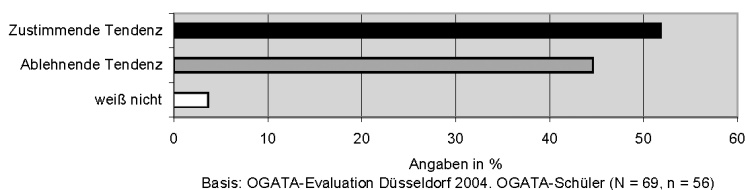
3.1 ... aus der Schülerperspektive

In der Wahrnehmung der OGATA-Kinder schneidet die OGATA durchaus unterschiedlich ab. Befürwortung und Ablehnung halten sich ungefähr die Waage.

Immerhin 49% der befragten OGATA-Kinder tendieren zu negativen Antworten („Wie gefällt Dir die Ganztagsschule?“ Antwortvorgaben: „geht so“ bzw. „gar

Schaubild 1

Die OGATA im Licht der Satzvervollständigung:
 "Die Nachmittage in der Schule finde ich meistens..."



Satzvervollständigung ³	
Beispiele mit zustimmender Tendenz im Wortlaut	Beispiele mit ablehnender Tendenz im Wortlaut
„ich finde sie toll, weil da sehr viele Spiele sind“	„nicht so schön, weil wir nich so oft rausgehen wie die kleinen“
„gut, weil ich da Turnen kann“	„doof, weil die Betreuung zu langweilich ist“
„weil wir da Fußball spielen“	„schlecht, weil die Kinder zickich sind“
„weil ich da Computer spiele“	„doof, weil es langweilig ist, und ich muss bis 16.00 da bleiben“
„lustig, weil schparsmacht“ [Spaß macht]	„doof, weil es laut und kriege orenschmerzen“

nicht“). Dies wird bestätigt durch die Ergebnisse der Satzvervollständigung „Die Nachmittage in der Schule finde ich meistens ...“ (vgl. Schaubild 1). Hier wählen 52% eine positive Satzvervollständigung und begründen dies entweder allgemein mit „macht Spaß“ oder mit den Spielmöglichkeiten. Bei 45% muss die gewählte Satzvervollständigung als eher negativ bewertet werden, was vorwiegend mit Äußerungen in Richtung Langeweile begründet wird.

Wenn sie es sich aussuchen könnten, wären immerhin auch 62% der OGATA-Kinder nachmittags lieber zuhause (HATA: 83%). Je jünger die Schülerinnen und Schüler sind, desto mehr vermissen sie ihre Familie. Und:

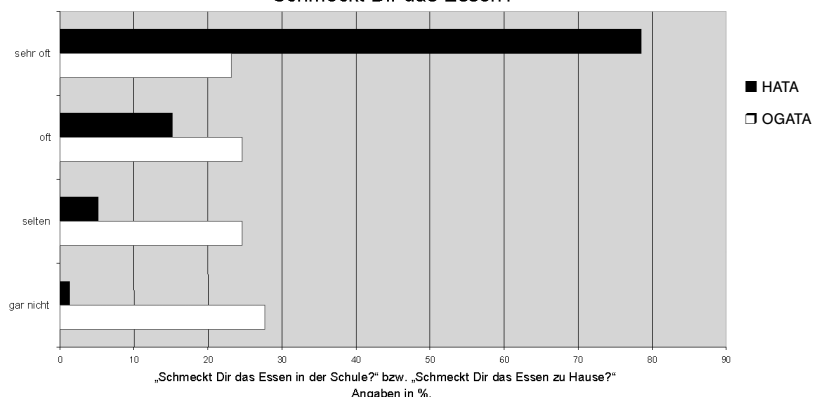
Nur 10% der HATA-Kinder geben an, dass sie gerne in die OGATA wechseln würden.

Auf die ausdrückliche Aufforderung, Dinge zu benennen, die ihnen an der OGATA missfallen, reagiert ein Großteil der OGATA-Kinder mit dem Hinweis auf die *Problematik des Mittagessens*: Kritik am Essen wird von 30% genannt. Dieser Befund könnte durchaus positiv gedeutet werden. Erstens wird deutlich, dass die sonstigen Kritikpunkte eher punktuell auftreten – also nicht durch strukturelle Probleme in der Anlage der OGATA insgesamt begründet zu sein scheinen. Zweitens dürfte dieses Problem – so ernst man es auch tatsächlich nehmen sollte – mit vergleichsweise einfachen Mitteln aus der Welt zu schaffen sein. Dass hier kein kleines – natürlich von den meisten Schulen auch längst identifiziertes – Problem liegt, zeigt sich darin, dass nur knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (48%) angeben, dass das Essen schmeckt („sehr oft“ bzw. „oft“) oder nur 59% beim Essen satt werden („sehr oft“ bzw. „oft“)⁴ (vgl. Schaubilder 2 und 3). Offenbar bleibt ein Teil der Kinder hungrig – worauf zum Zeitpunkt unserer Erhebung eine Schule mit

Schaubild 2

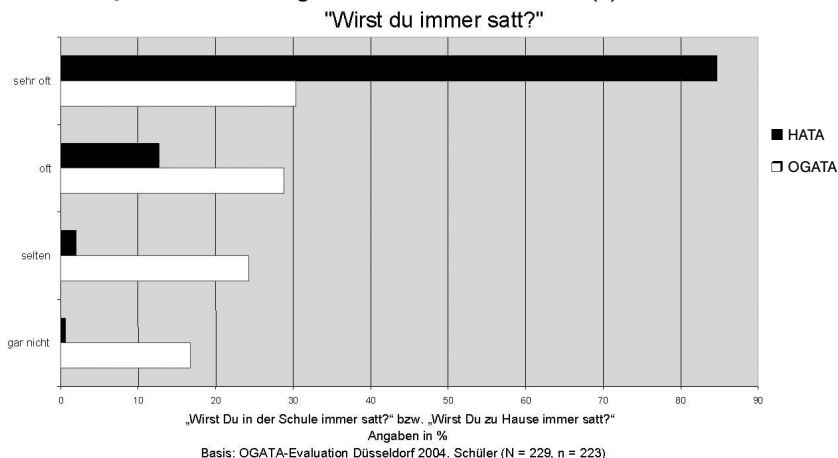
Das Mittagessen im Urteil der Kinder (1):

„Schmeckt Dir das Essen?“



Basis: OGATA-Evaluation Düsseldorf 2004. Schüler (N = 229, n = 223)

Schaubild 3 Das Mittagessen im Urteil der Kinder (2):



dem zusätzlichen und auch außerhalb der Essenszeiten verfügbaren Angebot von frischem Obst und Salaten reagiert hat. An einzelnen Schulen kommt es teilweise zu Disziplin Konflikten auf Kosten des warmen Mittagessens: Gegessen wird erst, wenn die Kinder sich leise und gesittet verhalten – was offenbar häufig erst dann der Fall ist, wenn das Essen bereits kalt ist. Manchmal fehlt wegen nachfolgender Angebote dann die Zeit, das Essen in Ruhe einzunehmen.

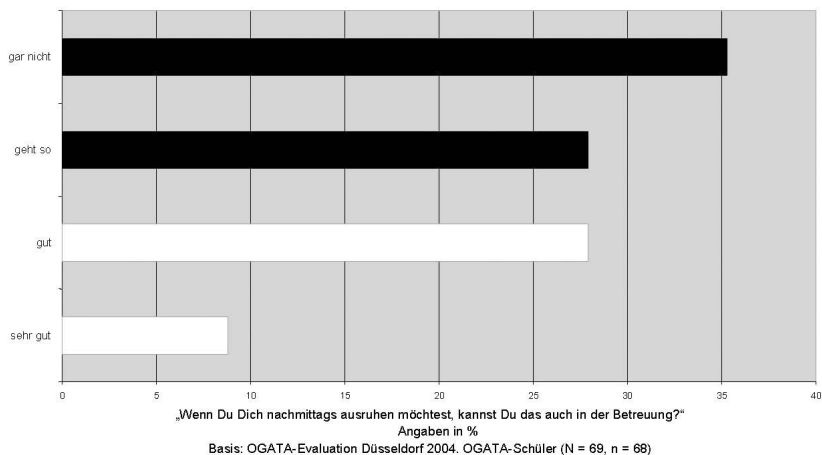
Neben dem Mittagessen stellen *fehlende Ruhemöglichkeiten* einen Problembereich dar (vgl. Schaubild 4). Auch wenn man die Angaben der OGATA-Kinder hierzu (nur 37% geben an, sich „sehr gut“ bzw. „gut“ ausruhen zu können) sicher nicht überbewerten darf – Kinder sind sich nicht immer über ihr Ruhebedürfnis im Klaren – ist die Möglichkeit, sich in ruhiger Atmosphäre zurückzuziehen angesichts der langen OGATA-Vor- und Nachmittage sicher grundlegend. Ein Indiz hierfür liefern die Berichte mancher Kinder, dass sie sich nach der OGATA regelrecht „kaputt“ fühlen.

Dass die Vor- und Nachmittagskonzepte noch nicht optimal aufeinander abgestimmt sind, zeigt sich nicht zuletzt in der nicht immer problemlosen Hausaufgabenbetreuung:

31% der OGATA-Kinder geben an, dass sie zu Hause oft noch Schulaufgaben erledigen müssen.

Ein interessantes Ergebnis im Zusammenhang mit der Hausaufgabenproblematik stellt der Befund dar, dass die Angaben der OGATA-Kinder und der HATA-Kinder hinsichtlich der Dauer ihrer Hausaufgaben erledigung weitgehend übereinstimmen (vgl. Schaubild 5): In beiden Gruppen gibt nur ca. jedes zehnte Kind an, dass es mehr als die vorgegebenen 60 Minuten braucht. Wenn dennoch fast jedes dritte

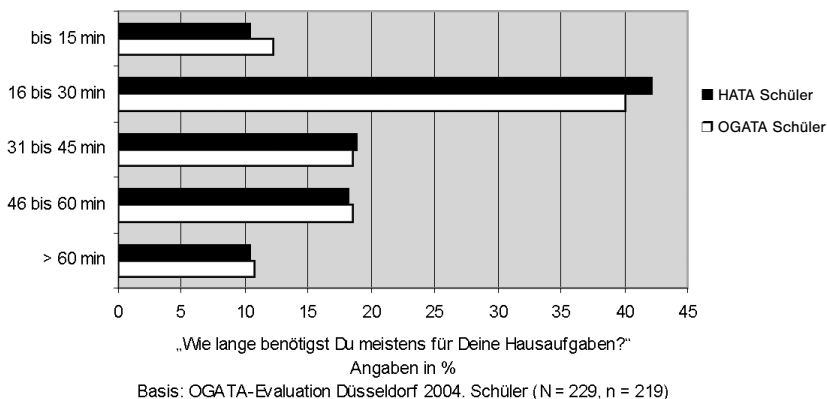
Schaubild 4 Genügend Möglichkeiten zum Ausruhen?



OGATA-Kind zu Hause noch Schulaufgaben machen muss, heißt das, dass entweder die im Nachmittagsprogramm zur Verfügung stehende Zeit zu knapp bemessen ist – oder dass sie nicht effizient zur Erledigung der Hausaufgaben eingesetzt wird.

Schaubild 5

Durchschnittlicher Zeitbedarf für die Hausaufgaben



Ein Befund, für den wirksame Abhilfe nicht unmittelbar zu haben sein dürfte, ist die Tatsache, dass manche Schüler einzelne Angebote bisweilen als Zwang empfinden – offenbar lässt sich das Freiwilligkeitsprinzip nicht immer umsetzen und ihnen werden Angebote zugewiesen. Hier können sowohl pädagogische Überle-

gungen als auch knappe Teilnehmerplätze gerade bei den beliebtesten Angeboten ursächlich sein.

Auf der Seite der positiven Befunde sticht die Sympathie für das Personal hervor:

60% der befragten OGATA-Kinder finden ihre Betreuer/innen „sehr gut“ bzw. „gut“.

Wenn es aus Schülersicht Probleme mit dem pädagogischen Nachmittagspersonal gibt, dann hauptsächlich, weil der teilweise erlebte *häufige Wechsel der Bezugspersonen* als Belastung empfunden wird. Positiv ist sicher zu verbuchen, dass vielen Kindern das Ausagieren von Bewegungsbedürfnissen ermöglicht wird. Insgesamt scheint sich das Schulklima positiv zu entwickeln, nicht zuletzt, weil Schüler/innen ihre Lehrer/innen besser kennen lernen:

61% der OGATA-Kinder berichten eine durch die OGATA verstärkte Affinität zur Schule.

Vergleicht man die Beliebtheit der Angebote, erhalten *Sport, insbesondere Fußball, Tanzen/Ballett und Schwimmen gute und sehr gute Bewertungen*. Als Wunsch-AGs liegen diese Angebote deutlich vorne. Musikalische und Kreativitätsangebote erhalten im Schnitt ebenfalls positive Bewertungen – wenngleich auf niedrigerem Niveau. Es fällt auf, dass Jungen beim Musikangebot stark unterrepräsentiert sind.

Eher undramatisch stellen sich die Befunde zur Veränderung von Freundschaften und zum veränderten Freizeitverhalten dar, wie sie der OGATA-Besuch naturgemäß mit sich bringt. Freundschaftsbezüge zu Kindern, die nicht an der OGATA teilnehmen, werden dünner oder verlieren sich ganz. Dies wird aber durch den Gewinn zahlreicher neuer Freundinnen und Freunde mehr als kompensiert.

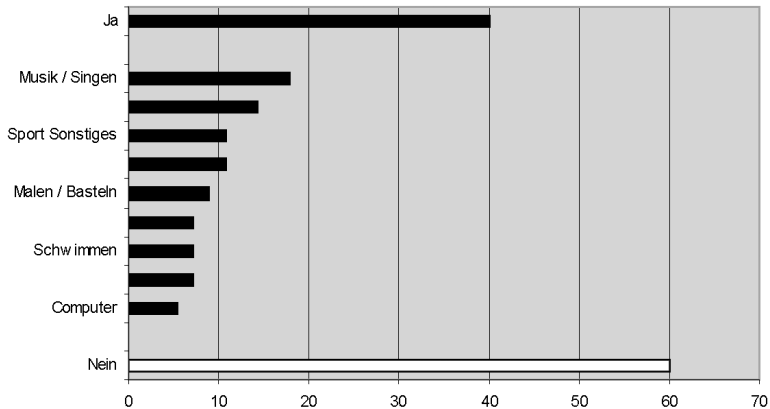
Eine Sorge, die vor allem von Seiten der Sportvereine und Musikschulen mit der Einführung der Ganztags schulangebote verbunden wurde, betrifft die Konkurrenzsituation, in die ihre Angebote zu den neuen OGATA-Angeboten möglicherweise geraten. Der Besuch von Sportvereinen liegt bei den OGATA-Kindern mit 36% deutlich unterhalb der vom Kinderpanel des Deutschen Jugendinstituts (2005) als Durchschnittswert für die 8-9-Jährigen in der BRD ermittelten Größenordnung (60%), das Spielen eines Musikinstruments mit 36% ungefähr auf Durchschnittsniveau (41%).

Nach eigenen Angaben mussten 12% der befragten Kinder⁵ den Besuch von Sportvereinen oder Musikunterricht aufgrund des OGATA-Besuchs aufgeben. Dem steht gegenüber, dass viele Kinder – nämlich immerhin 47% – nach eigener Einschätzung für ihre Freizeit von Anregungen der OGATA profitiert haben.

Auch hier bestätigt die OGATA-Elternbefragung mit 40% die Größenordnung der Kinderbefragung. Die Eltern nennen insbesondere musikalische und sportliche Anregungen, an die von den Kindern nun auch außerhalb der OGATA angeknüpft wird (vgl. Schaubild 7).

Aus den Befunden der qualitativen Interviews kann eine weitere mit dem IZBB-

**Schaubild 6 Übernahme von OGATA-Aktivitäten (z.B. Hobbies)
in die private Freizeitgestaltung**



“Hat Ihr Kind in den Nachmittagsangeboten etwas kennengelernt, vielleicht ein neues Hobby, womit es sich nun auch außerhalb der Schule beschäftigt? Falls ja, was ist das?”

Angaben in %

Basis: OGATA-Evaluation Düsseldorf 2004. OGATA-Eltern

(N = 155, n [„ja“/„nein“] = 142, n [„und zwar“] = 56)

bzw. OGATA-Projekt verbundene Hoffnung bestätigt werden: *Insbesondere Kinder, die über mangelnde Elternfürsorge berichten, erleben die OGATA als Bereicherung.*

Auch der Vergleich der Stichproben der OGATA- und HATA-Kinder (= Halbtags-Kinder) bestätigt, dass mit dem Ganztagsangebot vor allem Kinder erreicht werden, die mit den bisherigen sportlichen und musischen Angeboten offenbar deutlich weniger erreicht wurden:

Die Prozentzahl der Sportvereinsaktiven bei den HATA-Kindern liegt mit 65% deutlich über dem Wert der OGATA-Kinder (36%) und der Anteil derer, die ein Musikinstrument spielen, liegt bei den HATA-Kindern ebenfalls etwas höher: 43% (OGATA: 36%) spielen ein Instrument.

Als Fazit zur befürchteten Konkurrenzsituation OGATA vs. Sportvereine und Musikschulen kann also festgehalten werden, dass die OGATA vor allem die Kinder erreicht, die bislang in deutlich geringerem Maße musische und sportliche Angebote wahrnehmen konnten. D.h. dass eine Intensivierung der kulturellen, kreativen, musischen und bewegungsbezogenen Aspekte von Bildung gelungen ist und die intendierte kompensatorische Wirkung tatsächlich erzielt wird.

Etwas mehr als die Hälfte der HATA-Schüler wurde von ihren Eltern gefragt, ob sie die OGATA besuchen wollen. Fragt man die HATA-Kinder, welches Bild sie vom

Ganztagsschulangebot haben, dann assoziieren sie Hausaufgabenbetreuung (41%), Spielen (30%), AGs (20%) und ein Mittagessen (16%) – wobei die Vorstellungen vage bleiben. Positiv werden Sportangebote (22%), Spielen (21%) und AGs (19%) wahrgenommen. Explizit negative Erwartungen beziehen sich auf die lange Dauer (27%), auf das gesamte Arrangement (13%) und das Essen (12%).

Immerhin 10% der von uns befragten HATA-Schülerinnen und Schüler würden gerne in die OGATA wechseln⁶ – z.B. weil Freundinnen und Freunde dort sind, wegen der Spiel- und Sportmöglichkeiten und sogar das „leckere Essen“ wird genannt. Folgt man den Antworten der befragten HATA-Eltern, dann hat sogar jedes fünfte Kind den Wunsch, die OGATA zu besuchen.

Allerdings: 83% der befragten HATA-Kinder möchten explizit nicht wechseln, weil sie glauben, sich alles in allem zuhause wohler zu fühlen, weil sie dort mehr Gestaltungsfreiheiten haben und auch die gewohnten Nachmittagsbeschäftigungen (Hobbys/Haustiere) werden als Gründe genannt. Hier äußert sich wohl in der Hauptsache eine „allgemein menschliche“ Beharrungstendenz: Warum soll man eine zufriedenstellende Situation für eine mit Ungewissheiten verbundene Veränderung aufgeben?

3.2 ... aus der Elternperspektive

78% der Eltern von OGATA-Kindern geben an, dass ihr Kind die OGATA gerne besucht.

Positiv wird von diesen Eltern auf die Qualität der Betreuung und die Vielfalt der AGs (je 20%) sowie auf die Hausaufgabenbetreuung (14%) hingewiesen. „Für mich ist das die zweite Mutter, wenn ich nicht da bin“, – dieses Zitat offenbart nicht nur Zufriedenheit, sondern bringt gleichfalls hochgespannte Erwartungen zum Ausdruck. Die Motive für die Anmeldung ihrer Kinder (vgl. Schaubild 7) liegen für die Eltern vor allem in den Spielmöglichkeiten (78%)⁷, der Möglichkeit zur Berufstätigkeit (59%) und der guten Nachmittagsbetreuung (50%). Für ausländische Eltern wird auf den Aspekt des *intensivierten und häufigeren Kontakts mit deutschen Kindern* hingewiesen, weil – so im O-Ton – „Zuhause kann er nicht viel lernen“. Die Entscheidung für die Teilnahme oder Nichtteilnahme am OGATA-Angebot liegt erwartungsgemäß weitgehend bei den Eltern – wobei immerhin von zwei Dritteln der Schüler/innen angegeben wird, dass sie von ihren Eltern gefragt wurden, ob sie teilnehmen möchten.

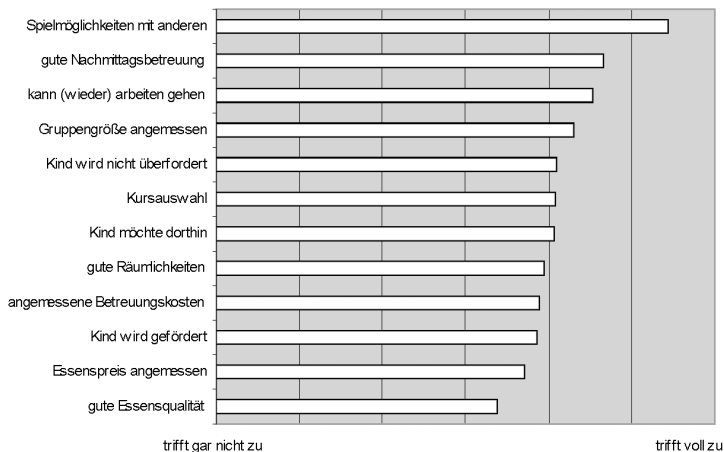
HATA-Eltern sehen in der OGATA vor allem ein Betreuungsangebot (27%) und eine sinnvolle Freizeitgestaltung mit AGs (25%). Nur jeder Zehnte äußert sich dezidiert ablehnend.

53% der HATA-Eltern können sich vorstellen, dass auch ihr Kind von einer der angebotenen AGs profitieren könnte.

Dass sie ihr Kind dennoch nicht anmelden, begründen diese Eltern hauptsächlich

Schaubild 7

OGATA-Eltern: Anmeldegründe

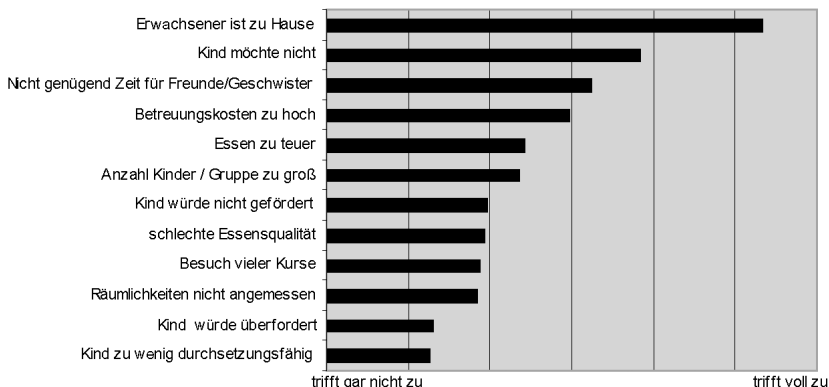


Basis: OGATA-Evaluation Düsseldorf 2004. OGATA-Eltern (N = 155, n = 108)

damit, dass kein Bedarf vorliege, weil ein Elternteil zuhause sei (81%). Dass das Kind selbst den Besuch ablehnen würde, geben 48% an. Als weitere Hinderungsgründe (vgl. Schaubild 8) werden genannt: die starren Betreuungszeiten (11%), die zu lange Dauer (9%) und die Kosten (8%).

Schaubild 8

HATA-Eltern: Nicht-Anmeldegründe

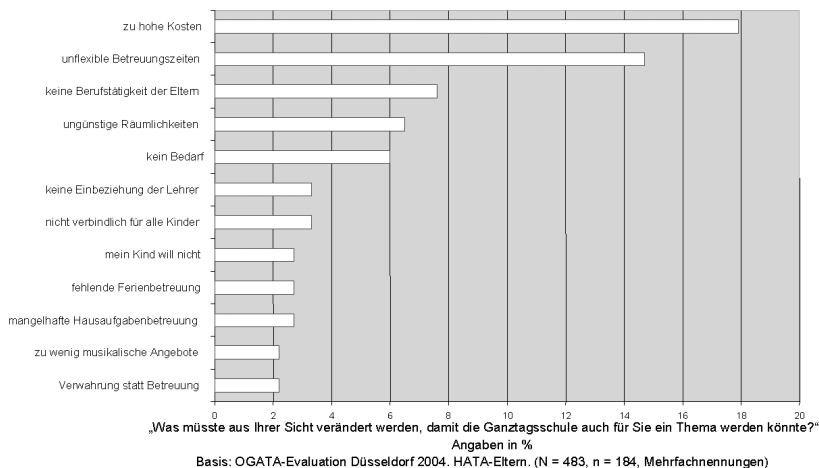


Basis: OGATA-Evaluation Düsseldorf 2004. HATA-Eltern (N = 483, n = 237)

Noch deutlicher werden die Barrieren, die Eltern hindern, ihr Kind für die OGATA anzumelden, durch die Frage danach, was sich ändern müsste, damit der OGATA-Besuch als Option eventuell in Betracht gezogen würde (vgl. Schaubild 9):

Schaubild 9

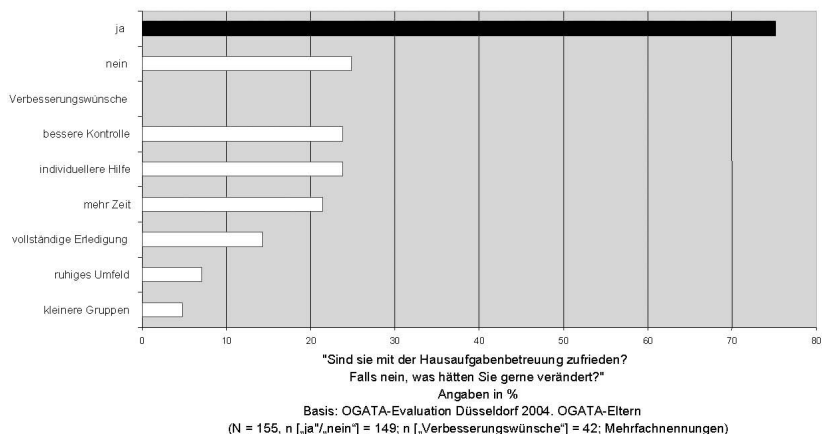
Warum ich mein Kind nicht zur OGATA anmelde



Verbesserungswünsche der OGATA-Eltern gehen in Richtung auf mehr Förderung (10%) und Nachmittagsunterricht (10%) bzw. einer stärkeren Integration von Vor- und Nachmittag.

Die Problembereiche aus Elternsicht liegen in der Hausaufgabenbetreuung (25%), beim Essen (15%) sowie in den in der OGATA erlebten Aggressionen (9%) oder dem häufigen Mitarbeiter/innen/wechsel (9%). Die Unzufriedenheit mit der

Schaubild 10

Zufriedenheit der Eltern
mit der Hausaufgabenbetreuung

Hausaufgabenbetreuung verweist auf den Wunsch der Eltern nach einer stärkeren Kontrolle und einer kompetenteren Hilfestellung.

Auch dass 26% der Schülerinnen und Schüler in der Nachmittagsbetreuung mit ihren Hausaufgaben „sehr oft“ bzw. „oft“ nicht fertig werden und diese spätnachmittags oder abends Zuhause vervollständigen müssen, wird als Problem benannt.

Dass das Hausaufgabenproblem nicht auf die OGATA begrenzt ist, wird aus den Antworten der HATA-Eltern ersichtlich: Nach ihren Erfahrungen sind in den Klassen 1 und 2 nur 61% der Kinder nach 30 min mit allen Hausaufgaben fertig. Und in den Klassen 3 und 4 sind immerhin 11% länger als 60 min mit ihren Hausaufgaben befasst. Nichtsdestotrotz äußern sich drei von vier Eltern zufrieden mit der Hausaufgabenbetreuung im Rahmen der Ganztagsgestaltung – angesichts des grundsätzlich noch immer ungelösten schulischen Hausaufgabenproblems keine schlechte Bilanz! Wenn Eltern Kritik an der Hausaufgabenbetreuung äußern (vgl. Schaubild 10), dann zumeist in Richtung auf stärkere Kontrollen und gezieltere individuelle Hilfestellungen.

In Kontakt mit den Nachmittags-Betreuerinnen und -Betreuern steht nur ungefähr die Hälfte der OGATA-Eltern (42%: „selten“ bzw. „gar nicht“) – ohne dass dies als größeres Problem wahrgenommen wird. Artikuliert wird dagegen der Wunsch nach mehr Informationen, z.B. auf Elternabenden, zum OGATA-Angebot. Von einer Bereitschaft zur aktiven Mitwirkung der Eltern kann indessen nicht ausgegangen werden.

Hinsichtlich der organisatorischen Rahmenbedingungen zeigen sich die Eltern (84%) weitgehend zufrieden. Die Betreuungszeiten werden von 85% als ausreichend eingestuft – allerdings bestehen vereinzelte Wünsche, die Betreuung generell bis 17 Uhr und auch freitags bis 16 oder 17 Uhr auszudehnen.

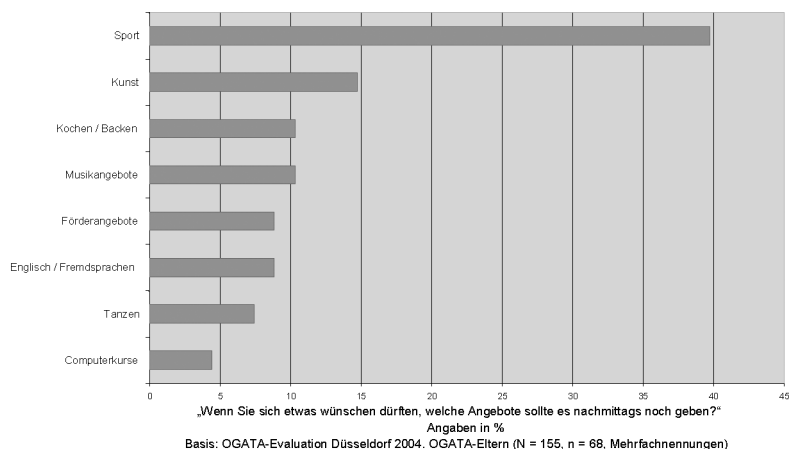
Die Attraktivität der verschiedenen Angebote wird von den OGATA-Eltern ähnlich wie von den Schülerinnen und Schülern bewertet, wenngleich die Vorrangstellung für Sportangebote (allgemein) mit 36% und Schwimmen (30%) nicht ganz so ausgeprägt auftritt. Musikangebote und Computerangebote folgen mit je 16%. Dass die Attraktivität von Angeboten im sportlichen Bereich weit vor allen anderen steht (vgl. Schaubild 11), wird noch einmal unterstrichen durch die Antworten auf die Frage, welche Angebote zusätzlich bereit gestellt werden sollten:

Zu denken gibt, dass 22% der OGATA-Eltern zum Zeitpunkt der Befragung angeben, dass sie ihr Kind aus der OGATA abmelden wollen

– und dabei sind diejenigen, bei denen ein Schulwechsel ohnehin bevorsteht, bereits herausgerechnet. Hauptgrund ist dabei, dass „mein Kind nicht mehr möchte“. Als problematisch erleben die Eltern die *fehlende Möglichkeit zur Berücksichtigung individueller Bedürfnisse*, wie z.B. das Bedürfnis nach Ruhe. Zum Teil wird *die Angebotsvielfalt als Stressfaktor* wahrgenommen: Die Parallelität der unterschiedlichsten Angebote mit den damit einhergehenden Entscheidungszwängen, den beständig neuen Gruppenkonstellationen und der Unruhe („ständiges Kommen und Gehen“) wird als starke Belastung für die Kinder wahrgenommen.

Schaubild 11

Eltern-Wünsche nach zusätzlichen Angeboten



Ein großer Teil der Eltern hatte bereits Erfahrungen mit anderen Betreuungsangeboten: Denn immerhin 39% der OGATA-Eltern geben an, dass ihre Kinder aus einem anderen Betreuungsangebot in die OGATA gewechselt haben.

Das Schulklima an den Grundschulen mit OGATA-Angebot wird von allen Eltern als überwiegend angenehm, gut oder freundlich eingeschätzt – allerdings werden in den mündlichen Interviews häufiger deutlich kritischere Bewertungen vorgenommen.

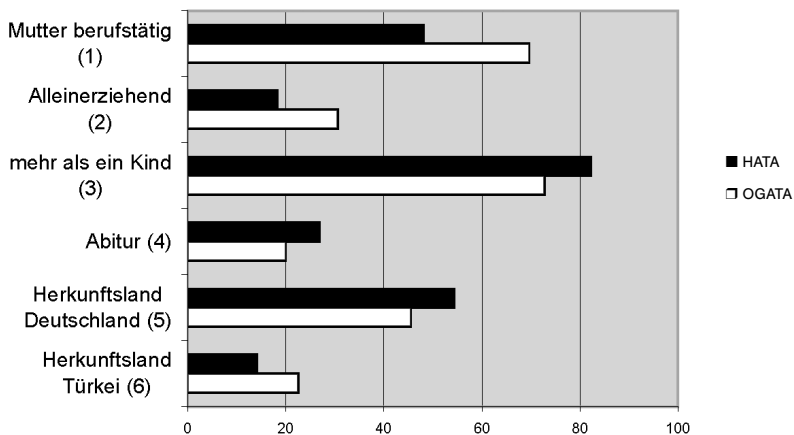
Das Lehrpersonal wird dabei durchweg eher positiv, der Zustand der Räumlichkeiten, insbesondere der Toiletten, sowie die Ausstattung der Schule eher negativ wahrgenommen.

Hinsichtlich der soziodemografischen Merkmale zeigen sich zwischen den OGATA- und den HATA-Familien einige charakteristische Unterschiede (vgl. Schaubild 12): Während sich OGATA- und HATA-Väter hinsichtlich des Merkmals Berufstätigkeit nicht unterscheiden, *sind berufstätige Mütter bei den OGATA-Kindern mit 70% (gegenüber 48% bei den HATA-Kindern) stärker vertreten. Die Gruppe der Alleinerziehenden in der OGATA-Teilstichprobe ist erwartungskonform größer (31% vs. 18%).*

Auch die Auswertung der von den Schülerinnen und Schülern ausgefüllten Fragebögen (vgl. Schaubild 13) bestätigt, dass mit den neuen Ganztagsangeboten offenbar tatsächlich stärker ausländische Kinder erreicht werden:

Der Anteil ausländischer Elternteile liegt bei den HATA-Kindern leicht unter 50%, bei den OGATA-Kindern etwas darüber. Dementsprechend liegt der Anteil der Familien, in denen kein Elternteil deutsch mit den Kindern spricht, bei OGATA-Kindern etwas höher (21% vs. 15%).

Schaubild 12 **Zur Soziodemographie der Elternstichprobe**



„Sind Sie berufstätig?“, „Sind Sie alleinerziehend?“, „Haben Sie noch weitere Kinder?“, „Welchen Schulabschluss haben Sie?“, „Aus welchem Land stammen Sie?“

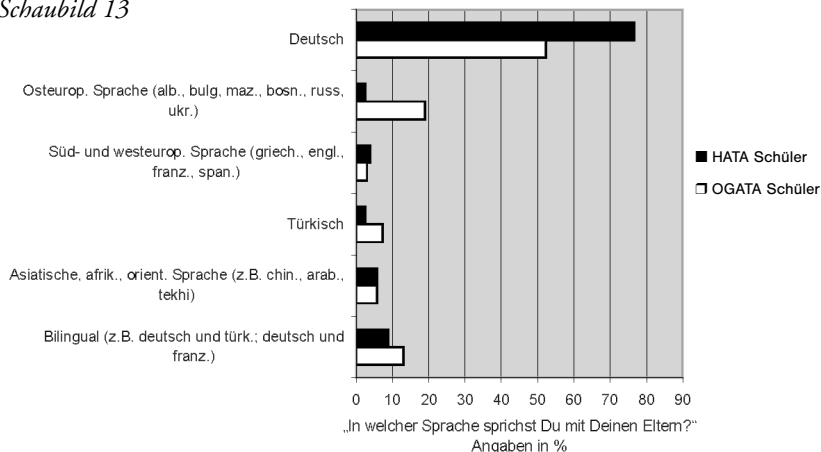
Basis: OGATA-Evaluation Düsseldorf 2004. Eltern

Angaben in %

(N = 638, n 1 Mütter = 613, n 2 = 605, n 3 = 613, n 4 Mütter = 590, n 4 Väter = 556, n 5/6 Mütter = 574, n 5/6 Väter = 563)

Häusliche Umgangssprache

Schaubild 13



Basis: OGATA-Evaluation Düsseldorf 2004. Schüler (N = 229, n = 227)

3.3 ... aus der Lehrerperspektive

Die überwiegende Mehrheit der befragten Lehrerinnen und Lehrer hält die Ganztagsgrundschule für eine sinnvolle, zeitgemäße und gesellschaftlich erforderliche Einrichtung.

Der Grundgedanke wird von den meisten bejaht – nur wenige formulieren dezidiert ablehnende Positionen. Die spontanen Assoziationen der Lehrer/innen gehen in Richtung Vielfalt der Angebote (78%), zuverlässige Betreuung (22%) und Mittagessen (4%). Als positiv werden das gezielte Angebot (45%) und der mit dem OGATA-Besuch verbundene geregelte Tagesablauf (23%) bewertet. Problemfelder werden in der Raumsituation (zu wenig Räume: 26%) und der fehlenden Integration von schulischem Vor- und Nachmittag (19%), in der Hausaufgabenbetreuung (15%) sowie in einer Überforderungssituation für einen Teil der Kinder gesehen.

Eine Intensivierung des Kontaktes zwischen Lehrern und außerschulischen Betreuern und Pädagogen wird gewünscht – wobei als Barriere vor allem die fehlende zeitliche Überschneidung der Arbeitszeiten wahrgenommen wird. Wenn die Lehrerinnen und Lehrer innerhalb der OGATA Funktionen übernommen haben, dann zu meist in der Hausaufgabenbetreuung (52%) oder der OGATA-Steuerungsgruppe (24%). Als besonders gelungenes Beispiel der Kooperation wird auf die teilweise vorhandene multiprofessionelle Steuerungsgruppe verwiesen. Die Einbeziehung und Einbindung der Eltern ins schulische Geschehen müsste aus Sicht der Lehrer/innen intensiviert werden.

Von ca. einem Drittel der befragten Lehrer wird die Situation der Hausaufgabenbetreuung als nicht zufriedenstellend erlebt:

Man formuliert den Wunsch nach einer stärkeren Fördermöglichkeit, nach kleineren Gruppen – was natürlich nur mit mehr Personal zu realisieren wäre. Es wird z.T. von Konflikten mit OGATA-Eltern berichtet, wenn deren Kinder die Hausaufgaben in der Schule nicht vollständig erledigt haben.

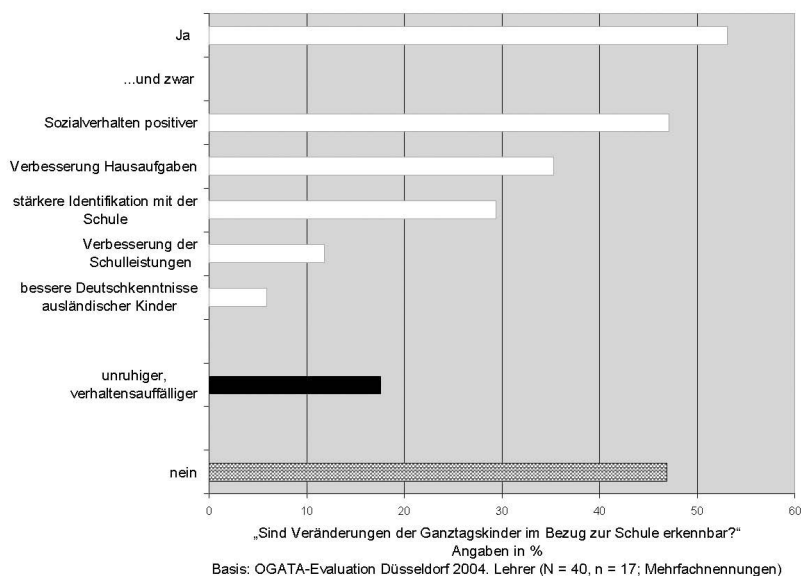
Andere gelegentlich angesprochene *Problem Bereiche* der OGATA aus Lehrerperspektive sind die lange Dauer des Schultags, das Fehlen kontinuierlich und verlässlich verfügbarer Bezugspersonen sowie Unzulänglichkeiten in der räumlichen Ausstattung (z.B. Ruheräume).

Das *OGATA-Personal* wird von Lehrerinnen und Lehrern als grundsätzlich passabel bewertet – allerdings kommt gelegentlich auch eine gewisse Nachsicht oder gar Herablassung zum Ausdruck: „Die GfB⁸-Kräfte sind prima – wenn man Glück hat. Aber sie sind natürlich überhaupt nicht ausgebildet für den qualifizierten Umgang mit Kindern.“

Die pädagogischen Erträge der OGATA werden insgesamt positiv wahrgenommen.

In der mehrheitlichen Wahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer wirkt der OGATA-Besuch auf ein partnerschaftlicheres Verhalten der Schüler untereinander hin. Im Verhältnis der Schülerinnen und Schüler zur Schule sehen die Lehrer/innen

Schaubild 14

Veränderungen der OGATA-Kinder im Bezug zur Schule
im Urteil der Lehrer

Veränderungen (vgl. Schaubild 14): ein positiveres Sozialverhalten (47%), eine Verbesserung der Hausaufgaben erledigung (35%), eine stärkere Identifikation mit der Schule (29%).

Allerdings steht diesen positiven OGATA-bedingten Veränderungen die Beobachtung gegenüber, dass die *OGATA-Kinder unruhiger und verhaltensauffälliger* geworden seien (18%). Eine Veränderung der Klassenstrukturen – etwa durch den Gegensatz OGATA-Kinder vs. HATA-Kinder – wird nicht gesehen.

Ein (fiktives) eigenes Kind würden etwas mehr als die Hälfte (56%) für die OGATA anmelden – wobei sich einmal mehr die Bewertungsfrage stellt: „immerhin 56%“ oder „nur 56%“?

Bei den *Ablehnungsgründen* stehen die fehlenden Ruhemöglichkeiten, die Beobachtung, dass das Konzept noch nicht ausgereift sei und die grundsätzliche Einstellung im Vordergrund, dass die Erziehung in der Familie gegenüber institutionellen Angeboten – sofern die Wahlmöglichkeit gegeben ist – letztlich immer überlegen sei.

3.4 ... aus der Perspektive des außerschulischen OGATA-Personals

Ähnlich wie in der Lehrerstichprobe würde auch hier knapp über die Hälfte der Befragten (55%) ein (fiktives) eigenes Kind zur OGATA anmelden.

Darin zeigt sich exemplarisch die zweigeteilte Einstellung: einerseits trifft man auf eine grundlegend wohlwollende und *positive Grundhaltung*, die z.B. mit dem Anregungsgehalt der Angebote und der Verfügbarkeit einer guten, verlässlichen Betreuung begründet wird; andererseits aber auf Vorbehalte und Ablehnung – begründet z.B. mit Kritik an der „*Kinderaufbewahrung*“ oder dem „Abfertigen der Kinder“ ohne Rücksicht auf aktuelle und individuelle Bedürfnisse. O-Ton einer Betreuerin: „Ich hätte damals, als es angefangen hat, sofort gesagt, ich hätte mein Kind auch hingeschickt. Nur im Nachhinein, jetzt, nach einem halben oder dreiviertel Jahr stelle ich fest, dass manche Kinder völlig überfordert sind.“

Der mit der Einführung des OGATA-Programms einhergehende *Wegfall anderer bewährter Betreuungsangebote (Horte) wird bemängelt*. Weitere Kritik gilt der fehlenden Ausstattung bzw. dem Fehlen geeigneter Räumlichkeiten (40%), der personellen Unterbesetzung und dem zu engen Zeitplan an den OGATA-Nachmittagen. In engem Zusammenhang mit der Kritik an den baulichen Gegebenheiten steht der Eindruck, dass kindliche Bedürfnisse – vor allem das Bedürfnis nach Ruhe – nicht oder nicht ausreichend berücksichtigt werden können. Wobei sich gerade im Punkt Fortschritt der Umbauten die Situation in den einzelnen Schulen stark unterscheidet: Wo die Um- oder Anbauten zum Zeitpunkt der Befragung bereits genutzt werden konnten, wird das als stark positives Moment erlebt.

Als *pädagogische Erträge* verbuchen die außerschulischen Mitarbeiter/innen vor allem die Stärkung des Gemeinschaftsgefühls, der Gruppendynamik und den enger gewordenen Kontakt der Kinder zur Schule.

Obwohl 83% von regelmäßigen Kontakten (mind. 1 mal pro Woche bzw. täglich) mit Lehrer/inne/n berichten, wird – wiederum spiegelbildlich zur Lehrerstichprobe – eine *intensivere Kooperation mit den Schulen gewünscht* (50%), eine stärkere Einbeziehung ins schulische Geschehen z.B. Teilnahme an Lehrerkonferenzen, Gesprächen mit Klassenlehrer/inne/n.

Die Atmosphäre an den Schulen wird größtenteils als kooperativ, aufgeschlossen, freundlich, ja freundschaftlich und harmonisch erlebt.

Wo ein besonders angenehmes Klima herrscht, wo auch einmal eine Tasse Kaffee gemeinsam mit Lehrer/inne/n getrunken wird, kommt man gerne auch einmal etwas früher um Informationen auszutauschen.

Körperliche Gewalt ist – übrigens genauso wie in der Lehrerstichprobe – kein Thema, obgleich natürlich Raufereien und verbale Übergriffe häufiger beobachtet werden. Anders als in der Lehrerstichprobe wird von Seiten der außerschulischen Mitarbeiter keine stärkere Einbeziehung der Eltern gewünscht.

3.5 ... aus der Perspektive der einzelnen Schulen

Ohne eine gründliche Analyse der Einzugsgebiete und eine Berücksichtigung der teilweise sehr unterschiedlichen sozialen Hintergründe der Schülerschaft sind

Aussagen auf der Ebene der Einzelschule problematisch. Eine solche umfassende Analyse konnte im Rahmen des OGATA-Evaluationsprojektes nicht vorgenommen werden. Jenseits dieser Einschränkung lässt die Erhebung und lassen auch die eher beiläufigen Beobachtungen vor Ort den Schluss zu, dass die Art und Weise, wie die Ganztagsidee in die Praxis umgesetzt wird, doch große Unterschiede aufweist. Schulen, an denen man den Eindruck gewinnt, dass von der Schulleitung über die Lehrkräfte bis zu den Nachmittagsbetreuern ein gemeinsames Projekt verwirklicht wird, stehen auf der einen Seite. Dass dabei immer wieder neue, unerwartete Stolpersteine auf den unterschiedlichsten Ebenen durch kooperative Anstrengungen aus dem Weg geräumt werden müssen und auch eine Portion Improvisationstalent gefragt ist, wird an diesen Schulen als positive Herausforderung erlebt. Auf der anderen Seite stehen Schulen, in denen es bisweilen so aussieht, als ob Schulleitung, Lehrer/innen und Nachmittagspersonal eher nebeneinander her – und manchmal sogar gegeneinander – arbeiten. Insbesondere an einer der beteiligten Grundschulen wirken sich derartige „atmosphärische Störungen“ auf allen Ebenen und bis hinein in die Resultate des Stolperwörter-Tests aus, wie im Kapitel über die schulspezifischen Besonderheiten nachzulesen ist.

4. Resümee: Erträge und Probleme

Zu Beginn der Evaluation wurden die Forschungsfragen fünf relevanten Dimensionen (s.o.) zugeordnet. Die folgende Darstellung zentraler Befunde will diese Kernfragen auf Basis der erhobenen Befunde und Beobachtungen in einer knappen Zusammenfassung beantworten.

Akzeptanz

- Werden alle Angebote gleich gut angenommen?
- Woraus resultieren Unterschiede in der Akzeptanz?
- Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede in der Akzeptanz?

Es gibt ein deutliches Gefälle in der Beliebtheit der Angebote. Ganz oben auf der Beliebtheitskala stehen Sport- und Bewegungsangebote, die offenbar nicht nur dem natürlichen Bewegungsdrang der Grundschulkinder entsprechen, sondern als Gegengewicht zum schulischen „Stillsitzenmüssen“ positiv erlebt werden.

Die Vorlieben der Jungen und Mädchen differieren in erwartbarer Weise: Jungs bevorzugen stärker Sport und Bewegung, Mädchen Musik, Kultur und Kreativität. Die Bereitstellung eines zu vielfältigen Angebots kann als Stressor wirken. Andererseits sollten attraktive Angebote (z.B. Zirkus, Akrobatik, Schwimmen) allen interessierten Kinder offen stehen. Eltern und Lehrer betonen die Notwendigkeit zusätzlicher schulischer Förderung im engeren Sinne.

Organisation

- Welche Stärken und Schwächen zeigen sich in den Kooperationen, den Abläufen und Verzahnungen (räumlich, personell, Verantwortlichkeiten)?
- Welche Verbesserungsmöglichkeiten werden erkennbar?
- Wie verläuft die Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen Partnern?
- Lassen sich Qualitätskriterien für die Gestaltung von Angeboten und die Auswahl von Kooperationspartnern ableiten?

Die räumliche Situation ist noch nicht an allen Schulen zufriedenstellend – aber bereits überall laufen diesbezügliche Planungen. Besonders das Fehlen von Ruhezeiten wird bemängelt. Die produktive Umsetzung der Ganztagsintentionen – jenseits einer verlässlichen Aufbewahrung der Kinder – hängt ganz entscheidend davon ab, inwieweit ein regelmäßiger, konstruktiver Austausch „auf Augenhöhe“ zwischen dem pädagogischen Nachmittags- und Vormittagspersonal institutionalisiert ist. Teilweise fehlt die Wertschätzung gegenüber dem Nachmittagspersonal („nur junge Dinger, die eh keine Ahnung haben“).

Die umfassende Information und engmaschige Einbeziehung aller am Schulgeschehen verantwortlich beteiligten Personen ist noch nicht überall optimal gewährleistet. Zur besseren Abstimmung des Vor- und Nachmittagsgeschehens sind mehr oder weniger formalisierte Informationswege sinnvoll: z.B. kurze „Übergabeprotokolle“ – auch in mündlicher Form; Hausaufgabenordner, in die von den Lehrern die Hausaufgaben abgelegt werden; eine gemeinsame Tasse Kaffee. Informelle Aktivitäten wie Grillfeste oder eine Kaffeeküche fördern den Austausch.

Die personelle Kontinuität des Personals in der Betreuung und bei den Angeboten ist ein wichtiges Qualitätskriterium. Das Mittagessen erweist sich vielfach als Problem: Qualität und geschmackliche Akzeptanz des Essens sowie die begleitenden bzw. vorbereitenden pädagogischen Maßnahmen erscheinen meist verbesserungsbedürftig.

Für die Entwicklung eines Katalogs von Qualitätskriterien oder die weitergehende Schaffung einer Akkreditierungsstelle für Ganztagsangebote ist auf den Vergleich einzelner Angebote fokussierte Forschung erforderlich. Schematisierte Vorgaben, die den Gestaltungsspielraum der Schulen in der Auswahl ihrer Kooperationspartner einengen, scheinen eher kontraproduktiv. Gerade engagierte Einzelpersonen mit spezifischen Qualifikationen und Kompetenzen würden durch aufwendige Qualitätstestierungspflichten vor möglicherweise unüberwindliche Barrieren gestellt.

Pädagogische Erträge

- Gibt es Veränderungen im Sozialverhalten der Kinder?
- Verändert sich der Bezug der Kinder zur Schule?
- Lassen sich Verbesserungen der Lernerfolge feststellen?

- Gibt es Unterschiede im Leistungsstand zwischen teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Kindern, zwischen teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Klassen bzw. Schulen?

Von einer Verbesserung des Umgangs der Kinder untereinander und zwischen Schülern und Lehrern wird allgemein berichtet. Der Bezug der Kinder zur Schule verstärkt sich in positiver Weise. Über verändertes Leistungsverhalten lässt die Studie allein durch die fehlende zeitliche Dimension keine Aussagen zu. Einige Pädagogen berichten über verbesserte Deutschkenntnisse ausländischer Kinder. Eine bessere Hausaufgaben erledigung mancher Kinder wird von Lehrern in Verbindung mit dem Ganztags schulbesuch gebracht. Von wenigen Beobachtern werden negative Entwicklungen wie Unruhe und Verhaltensauffälligkeiten diagnostiziert – und teilweise den am Nachmittag geltenden anderen Spielregeln zugeschrieben (Fußball auf dem Schulhof oder Rennen im Treppenhaus erlaubt). Die Verbundenheit der Schüler mit ihrer Schule, mit ihren Mitschülern und Lehrern hat sich nach übereinstimmender Beobachtung verbessert.

Die im Rahmen der Evaluation durchgeführte Lernstandskontrolle mit dem Instrument des sog. Stolperwörter-Tests ergibt für die Gesamtheit der beteiligten HATA- und OGATA-Schüler einen im Vergleich zur bundesdeutschen Vergleichsstichprobe unterdurchschnittlichen Leistungsstand (z.B. durchschnittlich 14 vs. 18 richtig gelöste Sätze in der ersten Klasse). Hier dürfte sich nicht zuletzt der hohe Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund auswirken. Die Ergebnisse der Einzelschulen differieren beträchtlich: Von 9 bis zu 19 richtig gelösten Sätzen reicht das Spektrum. Der Unterschied zwischen OGATA-Kindern und HATA-Kindern ist ebenfalls signifikant zuungunsten der OGATA-Kinder: 11 vs 16. Eine Reduzierung dieser – eventuell auch durch den höheren Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der OGATA zu erklärende – Differenz durch die erhoffte kompensatorische Wirkung der OGATA wäre erst mit einer zukünftigen Wiederholung festzustellen.

Schulklima

- Welche Auswirkungen hat das Projekt auf die Schule insgesamt (Profil, Außenwahrnehmung, Anmeldezahlen etc.)?
- Wie wirkt sich das Projekt auf Schüler aus, die nicht teilnehmen?
- Gibt es Veränderungen in der Kommunikation mit den Eltern der teilnehmenden Kinder?

Die Möglichkeit ganztägiger Betreuung wird als grundsätzlich positiver Aspekt des Schulprofils sowohl von Eltern als auch von Lehrern wahrgenommen. Teilweise nutzen die Schulen das Ganztagsangebot auch offensiv in ihrer Außendarstellung. Die Ermittlung von Schwankungen im Elterninteresse und im Anmeldeverhalten bedürfte einer eigenen Untersuchung.

HATA-Kinder haben keine ausgeprägte Meinung zur OGATA. Sie kennen un-

gefähr Ablauf und Angebot, sind aber selten motiviert, selbst teilzunehmen. Eine Sogwirkung der OGATA-Angebote kann nicht festgestellt werden.

Der Kontakt zwischen Eltern und Schule ist z.T. intensiver, z.T. konfliktreicher geworden. Betreuer und Lehrer zeigen sich gelegentlich enttäuscht, weil sie den Eindruck gewinnen, Eltern würden ihre Kinder nur abliefern und sich damit tendenziell aus der Erziehungsverantwortung verabschieden. Angebote in Zusammenarbeit mit einem Bildungswerk für die pädagogische „Nachrüstung“ der Eltern sind an einer Schule in Vorbereitung. Einen neuralgischen Berührungspunkt stellen Umfang und Verantwortlichkeiten der Hausaufgaben dar, da diese häufig nicht vollständig in der OGATA erledigt werden.

Eltern und Familien

- Wirkt sich die Teilnahme auf das häusliche Umfeld der Kinder aus, z.B. weil Anregungen übernommen werden?
- Welche Motive sind für Eltern ausschlaggebend, ihr Kind für das offene Ganztagsangebot anzumelden?
- Wie können Eltern zur Mitwirkung motiviert werden?

Ein Drittel der Eltern berichtet über Auswirkungen in das häusliche Umfeld, wobei diese zumeist positiver Natur sind („weniger Stress“, „glücklichere Kinder“). Ein größerer Teil der Eltern und Schüler gibt an, dass OGATA-Aktivitäten in den häuslichen Alltag übernommen wurden.

Die Möglichkeit, einer Berufstätigkeit nachzugehen (59%), stellt sich in unserer Befragung als ein Grund – aber nicht als der allein ausschlaggebende dar. Spielmöglichkeiten mit anderen (78%) und verschiedene Erwartungen an zusätzliche Bildungsimpulse kommen hinzu.

Die verstärkte Mitwirkung der Eltern wird insbesondere von Schulen mit Kindern aus schwierigen sozialen Verhältnissen kritisch gesehen, da Elterneinstellungen und Elternverhalten teilweise im Gegensatz zu den pädagogischen Prinzipien der Schulen selbst stehen. Einer selektiven Einbeziehung von Eltern in das vormittägliche Unterrichtsgeschehen (z.B. Einzelförderung, „Lesemütter“) steht ein Teil der Lehrer aufgeschlossen gegenüber.

Wobei auch hier schulspezifische Unterschiede zu berücksichtigen sind, insofern es Schulen gibt, wo die Eltern bereits vergleichsweise stark involviert sind und andere Schulen dies nicht forcieren wollen, da sie bei vielen Eltern die dafür nötigen sozialen Kompetenzen nicht voraussetzen zu können glauben.

5. Exkurs: Ein Blick auf andere Evaluationsbefunde

Obwohl die Düsseldorfer Umsetzung des Ganztagskonzeptes zu Recht eine eigene Akzentsetzung beansprucht und somit Evaluationsstudien, die auf das ganze Bundesland NRW oder gar das gesamte Bundesgebiet bezogene Ergebnisse liefern,

nur bedingt Aussagen über die Düsseldorfer Situation zulassen, ist ein Vergleich der Ergebnisse der vorliegenden Evaluationsstudie mit anderen OGATA/OGTS-Evaluationsstudien sinnvoll. Ein solcher Vergleich kann u.a. Anhaltspunkte liefern, welche Befunde als eher zufällig, durch eine bestimmte zeitliche Situation oder eine bestimmte Methode geprägt und welche Ergebnisse als Hinweise auf ungelöste strukturelle Probleme zu lesen sind.

Aktuell (Mitte 2005) gibt es zwei große Evaluationsvorhaben zur Ganztagsthematik, die sich in der Vorbereitungs- bzw. Pilotphase befinden. Eine auf NRW bezogene Studie hat der sog. Wissenschaftliche Kooperationsverbund NRW übernommen. Die zweite und sehr ambitionierte bundesweite Untersuchung wird unter dem Kurztitel „StEG“ (= Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen, Näheres unter: <http://www.projekt-steg.de/>) vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt a.M., vom Deutschen Jugendinstitut (DJI), München, sowie vom Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Dortmund, gemeinsam durchgeführt und vom bmb+f sowie vom Europäischen Sozialfonds finanziert. Die geplante Stichprobenziehung soll ca. 500 Schulen und ca. 50.000 Schüler/innen (darunter auch 3. Klassen aus Grundschulen) aus 15 Bundesländern umfassen. Neben weiteren Elementen der Datengewinnung ist beim pädagogischen Personal der einbezogenen Schulen eine Vollerhebung geplant. Die auf drei Wellen angelegte Datenerhebung ist im Mai 2005 angelaufen und soll bis Anfang 2008 abgeschlossen werden. Naturgemäß liegen hier noch keine Ergebnisse vor.

Ein erster Bericht über die Ergebnisse der Pilotphase liegt dagegen vom Wissenschaftlichen Kooperationsverbund (WKV) unter dem Titel „Die offene Ganztagschule im Primarbereich in NRW. Ausgewählte Befunde der Pilotphase“ seit Januar 2005 vor. Der Kooperationsverbund setzt sich zusammen aus der Universität Dortmund im Forschungsverbund mit dem Deutschen Jugendinstitut (DJI), dem Landesinstitut für Schule (LfS), Soest, dem Institut für Soziale Arbeit (ISA), Münster, sowie dem Sozialpädagogischen Institut (SPI) der Fachhochschule Köln. Auftraggeber ist das nordrhein-westfälische Landesministerium für Schule, Jugend und Kinder. In die Erhebungen der Pilotphase einbezogen wurden 24 Schulen, 500 Elternfragebögen und 170 Interviews mit Schulleitungen, Lehrern, Kooperationspartnern. Im Unterschied zur Düsseldorfer OGATA-Evaluation wurden die Schüler selbst nicht befragt: auf Kinder-Interviews wurde verzichtet.

Für ausgewählte Themenfelder wird nun ein knapper Vergleich der Ergebnisse der Pilotphase der NRW-weiten Erhebung mit den Ergebnissen der Düsseldorfer Evaluationsstudie vorgenommen. Dabei zeigt sich, dass es in der Diagnose der Stärken sowie in der Analyse der Problemfelder der neuen Ganztagsgrundschulen bemerkenswerte Übereinstimmungen gibt. Natürlich ist dabei immer die teilweise andere Ausgestaltung der Fragestellungen und die unterschiedliche Formulierung von Antwortmöglichkeiten in Rechnung zu stellen. Die geraffte Gegenüberstellung konzentriert sich dabei auf die Felder, in denen Handlungsbedarf sichtbar wird. Die

ebenfalls in vielen Punkten übereinstimmenden positiven Befunde treten demgegenüber bewusst in den Hintergrund – denn zum gegenwärtigen Zeitpunkt kommt es vor allem darauf an, die „Kinderkrankheiten“ des Ganztagsentwicklungsprojektes zu erkennen und zu therapieren.

Die wichtigsten Anmeldegründe aus Sicht der Eltern sind nach der WKV-Studie die umfassende Betreuung (92%) und die Berufstätigkeit der Mutter (82%). Die in der Düsseldorfer Befragung dominierende Erwartung der Eltern, dass ihre Kinder „dort mit anderen spielen“ können, wurde im WKV-Fragebogen offenbar erst gar nicht als möglicher Grund aufgenommen und konnte so von den Eltern auch nicht gewählt werden. Die Zufriedenheit mit dem tatsächlichen Betrieb der Ganztagsgrundschule stellt sich in beiden Erhebungen eher durchwachsen dar. Als Indikator für die teilweise problematische Akzeptanz muss in der Düsseldorfer Erhebung das Ergebnis gewertet werden, dass 22% der Eltern ihr Kind aus der OGATA abmelden wollten. In der WKV-Erhebung haben sich für 62% der Eltern die Erwartungen erfüllt – d.h. umgekehrt, dass über ein Drittel der Eltern nicht oder nur teilweise zufrieden sind (31%: Erwartungen teilweise erfüllt; 8%: Erwartungen nicht erfüllt). Auf der anderen Seite muss betont werden, dass 78% der Eltern in der Düsseldorfer Studie und 64% der Eltern in der WKV-Erhebung angeben, dass ihr Kind gerne in den offenen Ganztag geht.

Mittagessen und Hausaufgabenbetreuung markieren in beiden Erhebungen die gravierendsten Problembereiche. Die WKV-Erhebung fasst die Befunde zum Mittagessen so zusammen, dass die Eltern eine Qualitätsverbesserung anmahnen und das pädagogische Personal eine entspanntere Atmosphäre wünscht. Dies entspricht den Düsseldorfer Ergebnissen. Mit der Hausaufgabenbetreuung sind in der WKV-Erhebung lediglich die Hälfte zufrieden; in Düsseldorf sind dies zwar immerhin 75%, aber auch hier zeigt sich, dass in diesem Feld Handlungsbedarf besteht.

Ein weiteres, überall thematisiertes Problem stellt die Raumsituation dar. Ungünstige räumliche Bedingungen werden als Belastung und Überforderung für die Kinder erlebt. Rückzug, Entspannung und selbstbestimmte Aktivitäten kommen zu kurz.

Die vielgestaltigen Bildungs-, Bewegungs- und Kreativitätsangebote werden insgesamt als positive Bereicherung des kindlichen Alltags bewertet. Jedoch wird die Angebotsvielfalt auch in der WKV-Studie insbesondere für jüngere Kinder als teilweise problematisch diagnostiziert. Und auch im Wunsch nach einer größeren Konstanz der Bezugspersonen zeigen beide Studien übereinstimmende Befunde. Gleiches gilt für den Verbindlichkeitsgrad der Angebote: Aus Sicht vieler Pädagog/inn/en im Nachmittagsbetrieb hat sich die Verpflichtung zu kontinuierlicher Teilnahme nicht bewährt. Die beliebtesten speziellen Angebote sind – wie in Düsseldorf – in der WKV-Erhebung Sport, Spiel und Bewegung mit 72%.

Die Verbesserungsvorschläge der Eltern stellen sich ähnlich dar: Auch die WKV-Studie berichtet, dass Eltern eine Verstärkung der Förderangebote, eine Anhebung

der Qualität des Mittagessens und eine Verbreiterung der Freizeitangebote wünschen. In der Zusammenarbeit der Lehrer und der Träger des nachmittäglichen Betreuungsangebots schlägt die WKV-Studie – wiederum in Analogie zum Düsseldorf-Evaluationsbericht – die Dokumentation von Tagesereignissen und den regelmäßigen Austausch in Teamsitzungen vor. Und schließlich decken sich auch die Beobachtungen zum Engagement der Lehrer: Das Ganztagspersonal engagiere sich mehr in Richtung Schule als Lehrer in Richtung „Ganztag“.

Anmerkungen

- 1 Die *offene Ganztagsgrundschule* wird hier und im Folgenden abgekürzt mit OGATA.
- 2 Die *Halbtagsgrundschule* wird abgekürzt mit HATA.
- 3 Die Schreibweisen der Kinder werden hier unverändert wiedergegeben.
- 4 Die Ergebnisse der OGATA-Elternbefragung bestätigen die Problemdiagnose Mittagessen: Dass das Essen ihren Kindern nicht schmeckt, bejahen 46%; dass die Kinder nicht satt werden 35%.
- 5 In der OGATA-Elternbefragung wird dieses Niveau bestätigt. Hier berichten 9% der Eltern von der Aufgabe von früheren Freizeitaktivitäten durch den OGATA-Besuch.
- 6 Dass der Hinweis auf die 10% HATA-Kinder, die gerne an den OGATA-Angeboten teilnehmen würden einmal (s.o.) mit der Bewertung „nur“ und ein zweites Mal mit der Bewertung „immerhin“ auftaucht, ist kein Lapsus. Darin drückt sich die bekannte Schwierigkeit aus, ob ein Glas eher als „halbvoll“ oder als „halbleer“ zu charakterisieren ist.
- 7 In den Schaubildern 7 und 8 wird eine andere Darstellungsform gewählt: Nicht die Prozentzahl derjenigen wird visualisiert, die auf der vierstufigen Skala für eine der beiden positiven Antwortmöglichkeiten votierten, sondern der Mittelwert aller Antworten, wobei 4 für „trifft voll zu“ und 1 für „trifft gar nicht zu“ steht.
- 8 GfB = Geringfügig Beschäftigte

Literatur

- Alt, Christian (Hrsg.) (2005): *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 1: Aufwachsen in Familien*. Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Kinderpanel. Wiesbaden
- Alt, Christian (Hrsg.) (2005): *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen*. Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Kinderpanel. Wiesbaden
- Blanke, Karen (2005): *Wie viele Stunden sind ein Tag? Institutionelle Betreuungsformen von 8- bis 9-jährigen Schulkindern*. In: Alt, Christian (Hrsg.): *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen* (Das DJI-Kinderpanel; 1. Welle). Wiesbaden
- Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim et al. (Hrsg.) (2003): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage*. Reinbek bei Hamburg
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2005): 1. Welle Kinderpanel. (Noch unveröffentlichte Daten zu Musizieren und Vereinsbesuch. Wir danken Frau Dipl.-Psych. Angelika Traub vom DJI, München, für die freundliche Überlassung)
- ELTERN-Gruppe: FamilienAnalyse 2005. Alles über Familien, Märkte und Medien. (Durchführung: IfD Allensbach) München 2005

- Engstler, Heribert/Menning, Sonja (2003): Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Herausgegeben vom BMFSFJ. Bonn
- Fend, Helmut (1982): Gesamtschule im Vergleich – Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim
- Haenisch, Hans (2003): Evaluation der schulischen Ganztagsangebote in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Befragungen. Hrsg. vom Landesinstitut für Schule. Soest
- Institut für Demoskopie Allensbach (2003): „Ein Herz für Kinder – Studie“ im Auftrag von BILD. Kinder in Deutschland – Ergebnisse einer Repräsentativbefragung (Online-Zugriff: http://www.axelspringer.de/inhalte/pressese/inhalte/herz_fuer_kinder/pdf/kurzversion_studienresultate_mit_logo.pdf)
- Institut für Demoskopie Allensbach (2004a): Braucht man eine Familie, um glücklich zu sein? Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage für das FORUM FAMILIE STARK MACHEN. Allensbach
- Institut für Demoskopie Allensbach (2004b): Einflußfaktoren auf die Geburtenrate. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung der 18- bis 44-jährigen Bevölkerung. Allensbach
- Kegel, Sandra (2005): Wir Rabenmütter – Wer Kinder will, muss Beruf und Familie vereinbaren können. In: FAZ vom 7. Januar 2005
- Knauf, Tassilo (2004): Eine Stadt setzt auf die Offene Ganztagsschule. In Herford wird eine neue Lernkultur erprobt. Von der Vorgeschichte zur aktuellen Entwicklung der Ganztagsschule. (Online-Zugriff: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/goesneu/praxis/texte/offeneganztagsgrundschulen-herford.pdf>)
- Lehmann, Rainer (2002): Kurze Stellungnahme zur Lernentwicklung an den Ganztagsschulen. Unveröffentlichtes Manuskript vom 25.02.2002. Humboldt-Universität Berlin
- Ludwig, Harald (1993): Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagsschule in Deutschland. 2 Bände. Köln/Wien/Weimar
- Matthies, Aila-Leena (2002): Finnisches Bildungswesen und Familienpolitik: ein „leuchtendes“ Beispiel? In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B41/2002, S. 38-45
- OECD (Hrsg.) (2003): Education at a Glance. OECD Indicators 2003. Paris
- Polis, Gesellschaft für Politik- und Sozialforschung mbH (Hrsg.) (2004): Die Ganztagsschule in Rheinland-Pfalz aus der Sicht der beteiligten Eltern. Ergebnisse einer Wiederholungsbefragung. München
- Radisch, Falk/Klieme, Eckhard (2003): Wirkung ganztägiger Schulorganisation – Bilanzierung der Forschungslage. Hrsg.: Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt/M.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2002): Datenreport 2002. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. Bonn
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2004): Aktualisierte Tabellen zum Datenreport „Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik“ – Ausgewählte Ergebnisse des Mikrozensus 2003. Bonn
- Steinert, Brigitte/Schweizer, Karl/Klieme, Eckhard (2003): Ganztagsbetreuung und Schulqualität aus der Sicht von Lehrkräften. In: Ewald Johannes Brunner/Peter Noack/Günther Scholz/Ivonne Scholl (Hrsg.): Diagnose und Intervention in schulischen Handlungsfeldern. Münster, New York/München/Berlin
- Wahler, Peter/Preiß, Christine/Schaub, Günther (2005): Ganztagsangebote an der Schule. Erfahrungen – Probleme – Perspektiven. München
- Wissenschaftlicher Kooperationsbund (Hrsg.) (2005): Die offene Ganztagsschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Ausgewählte Befunde der Pilotphase. Eine Studie im Auftrag des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Dortmund/Köln/Münster/Soest
- Witting, Walther (1997): Grundschule von acht bis vier – Eine empirische Vergleichsuntersuchung. Dortmund (Univ. Diss)

Berichte aus den Bundesländern

Ulrich Rother

Ganztagsschulentwicklung in Hamburg

1. Die Anfänge der Ganztagsschulentwicklung von 1958 bis 1969

In der Nachkriegszeit herrschten bei den wieder beginnenden Diskussionen um die Ganztagsschule sozialpolitische Themen wie Schlüsselkinder, vaterlose Familien, Versorgung mit einem warmen Mittagessen vor. Die Einrichtung der ältesten Ganztagsschule Hamburgs wird entsprechend beschrieben:

„Im Jahre 1950 wurden die Steinbaracken eines ehemaligen Tontaubenschießstandes ... im Gelände des Altonaer Volksparkes behelfsmäßig als Schulgebäude einer neuen Bezirksschule eingerichtet ... Anfangs wurden manche Kinder im Rahmen der Schwedenhilfe mittags in der Schule gespeist, anschließend machten sie auch ihre Schularbeiten in den Klassen und verblieben zum Spielen im Schulgebäude. Die Lehrer, denen die beengten häuslichen Verhältnisse der meist in Notunterkünften behausten Kinder – Nissenhütten nannte man die Unterkünfte – bekannt waren, blieben freiwillig abwechselnd zur Aufsicht und Betreuung in der Schule. Diese improvisierte Mittagsbetreuung lief schon mehrere Jahre, als mit Anfang des Schuljahres 1958 versuchsweise ein ganztägiger Unterricht eingeführt wurde.“

Es war die Zeit, in der einem von den Litfaßsäulen herab ein fröhlicher Junge verkündete: „Samstags gehört Papi mir!“ Um die Einführung der Fünftagewoche in den Schulen wurde heiß gestritten. Der Schule Am Altonaer Volkspark wurde von der Schulbehörde vorgeschlagen, es damit zu versuchen und traf auf gleichartige Überlegungen im Kollegium. Es herrschte Einigkeit darüber, dass der Versuch nur sinnvoll sein konnte, wenn man die ausfallenden Stunden am Sonnabend durch Verlängerung der übrigen Schultage in den Nachmittag hinein ausgleichen würde. So begann am 11. April 1958 der Ganztagsbetrieb der Schule Am Altonaer Volkspark, die sich im Laufe der Jahre zu einer vorbildlichen Ganztagsschule mit einer enormen Ausstrahlungskraft entwickelt hat.

Dass der Versuch, die Fünftagewoche in der Schule einzuführen, nicht unbedingt die Weiterentwicklung zur Ganztagsschule mit sich brachte, zeigte sich am Beispiel der Volksschule Hermannstal. Dort hatte man einen Organisationsrahmen gewählt, der sich bewusst vom Modell der Ganztagsschule absetzt. Eine Festlegung von Eltern und Kindern auf einen starren Zeitrahmen von 8 bis 16 Uhr lehnte man ab: „In der Ganztagsschule stehen wir immer in der Gefahr, den gesamten Schultag allzu sehr zu reglementieren und den Heranwachsenden mehr zu gängeln, als es der notwendigen Selbstformung im Sinne einer modernen Pädagogik zuträglich

ist.“ Leitbild für schulorganisatorische Planungen sollte die „erziehungsbereite Familie“ sein. Es besteht die Gefahr, dass die Ganztagschule die häusliche Familiengemeinschaft bei der Mittagsmahlzeit zerstört und manche Mütter ermuntert, „sich ohne zwingende wirtschaftliche Gründe zum Nachteil ihrer Kinder nach einer ganztägigen Berufarbeit umzusehen“. So dachte und schrieb der damalige Schulleiter der Schule, Walter Pankow. Es sollte nicht verschwiegen werden, dass die heutige Schulleiterin und ihr Kollegium ganz anders denken. Seit dem Beginn des Schuljahres 2000/2001 arbeitet die Haupt- und Realschule Hermannstal als offene Ganztagschule.

Nachdem die Fünftageswoche an allen Hamburger Schulen eingeführt worden ist, gab es keinen weiteren Anreiz (für ein Kollegium) mehr, über die Einführung der Ganztagschule nachzudenken. Die Zeit der „Überwinterung“ für die einzige Ganztagschule Hamburgs begann. Einen neuen Schub zur Gründung von Ganztagschulen gab es erst viele Jahre später mit der Bildungsreform Ende der Sechzigerjahre.

2. Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen nach Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates (1970 bis 1984)

Seit dem Beginn der Bildungsreform waren kritische Äußerungen von führenden Pädagoginnen und Pädagogen zu den Themen Humanisierung der Schule, Abkehr von der reinen Unterrichtsschule und Erziehung in der Schule zu vernehmen. Unterstützt wurden diese Gedanken durch Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates 1968 zur Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen.

Einen Niederschlag fanden diese Überlegungen in dem Bildungsbericht des Senats der Freien und Hansestadt Hamburg von 1970. Dort ist zum Ganztagsunterricht zu lesen: „In den meisten westlichen Industrienationen ist der Ganztagsunterricht, in der Bundesrepublik dagegen der Halbtagsunterricht die Regel. Durch gezielte Betreuung und Förderung kann die Ganztagschule in ganz anderem Maße als die Halbtagschule Milieunachteile ausgleichen. Sie kann die Bildungschancen der Schüler, die aus bildungsschwachen Elternhäusern stammen, erheblich verbessern; insofern ist der Ganztagsunterricht ‚bildungsgerechter‘ als der Halbtagsunterricht. Ein nicht zu unterschätzender Vorzug des Ganztagsunterrichts ist darin zu sehen, dass die ‚Hausaufgaben‘ in besonderen Arbeitsstunden angefertigt werden können. Dabei tragen individuelle Hilfen und die Einübung in Arbeitstechniken zur Intensivierung des Lernens bei. Nicht zuletzt sind im Ganztagsunterricht auch Zeit und Möglichkeiten vorhanden, die Schüler auf ein sinnvolles Freizeitverhalten vorzubereiten. Damit kann die Schule eine sozialpädagogische Aufgabe erfüllen, die sich ihr in einer Gesellschaft mit wachsender Freizeit notwendig stellt.“ (S. 27)

Da die Bildungspolitiker in Hamburg einen eher vorsichtigen Umgang mit schulpolitischen Neuerungen pflegten, wurden nur die neu gegründeten Gesamtschulen in den großen Neubaugebieten Steilshoop (1971) und Mümmelmannsberg (1973) als Ganztagsschulen mit dem auch heute noch sehenswerten groß dimensionierten Raumprogramm gegründet. Nach dem Bildungsbericht 1970 war auch geplant, die Volks- und Realschule am Osdorfer Born (heute: Ganztagsschule Geschwister-Scholl-Gesamtschule) und das Gymnasium in Billstedt (heute auch Ganztagsschule) als Schulversuche zur Ganztagsschule einzurichten. Diese Planungen sind zwar baulich umgesetzt (z.B. mit einer Kantineinrichtung), aber bei der Gründung der Schule damals „vergessen“ worden.

Insgesamt hat die Modellversuchsphase, an der auch die Hamburger Gesamtschule Mümmelmannsberg teilnahm, in den Bundesländern nur eine geringe Wirkung entfaltet. In Hamburg verfiel man in Sachen Ganztagsschule in einen „Dornröschenschlaf“. Erst die öffentliche Wahrnehmung der Folgen, die sich aus Veränderungen der Familienstrukturen und der Lebensumwelten von Kindern und Jugendlichen ergaben, löste Ende der Achtzigerjahre einen neuen Schub zu Gunsten der Ganztagsschule aus.

3. Ganztagsschule als Reaktion auf Veränderungen der Familienstrukturen und der Lebensumwelten von Kindern und Jugendlichen (1985 bis 1991)

Auf Grund tiefgreifender und vielschichtiger gesellschaftlicher Veränderungen hatte die Nachfrage nach ganztagsschulischen Angeboten seit Mitte der Achtzigerjahre stark zugenommen. Wurde in den Siebzigerjahren die Einrichtung von Ganztagsschulen primär unter pädagogischen Gesichtspunkten vor allem dem einer chancengerechten Förderung der Kinder gefordert, so waren inzwischen gesellschaftspolitische Aspekte von mindestens gleichrangiger Bedeutung.

Familienstrukturen befanden sich in einem Prozess ständig fortschreitender Veränderungen. Inzwischen wuchs mehr als die Hälfte aller Kinder in der Bundesrepublik als Einzelkind auf. Die Tendenz zur Ein-Eltern-Familie hielt ungebrochen an. Daneben hatte sich die Lebens- und Erfahrungswelt vieler Kinder und Jugendlicher erheblich verändert, z.B. durch

- anregungsärmeres Milieu,
- Ausdünnung sozialer Kontakte im Wohnumfeld,
- weitgehende Mediatisierung des Alltags („Medien als Geschwister“).

Auch war der Anteil der Frauen stark gestiegen, die Familie, Kindererziehung und Erwerbstätigkeit miteinander verbinden – teils auf Grund ihrer wirtschaftlichen Situation, zunehmend aber auch, weil sie ihren Anspruch auf gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe in Form von Erwerbstätigkeit und ihre persönliche Entfaltung im Berufsleben verwirklichen wollten.

Die genannten Gründe zur Ausweitung ganztägiger Angebote im Schulbereich fanden ihren Niederschlag in der Koalitionsvereinbarung der den Hamburger Senat tragenden Parteien vom August 1987 für die 13. Legislaturperiode (1987-1991). Dort wurde vereinbart, beginnend mit dem 01.08.1988 jährlich eine Schule in eine Ganztageseinrichtung umzuwandeln. Es war die Zeit des Amtsantritts von Frau Senatorin Rosemarie Raab, einer SPD-Politikerin, die die Ganztagsschulentwicklung in Hamburg im Laufe ihrer fast 13-jährigen Dienstzeit als Präses der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung in außerordentlicher Weise gefördert hat.

In den Jahren 1988 bis 1991 wurden zwei Grundschulen, eine Förderschule und eine Gesamtschule in eine Ganztagsschule umgewandelt. Am Ende der 13. Legislaturperiode (1991) waren 19 von 374 staatlichen allgemein bildenden Schulen Ganztagsschulen. Auch die eben genannten Ganztagsschulneugründungen zeichneten sich durch sehr unterschiedliche und teilweise als beliebig einzustufende materielle Versorgungsgrundlagen aus. Da wurde eine Grundschule als „LehrermodeLL“ gegründet, während eine andere als „ErziehermodeLL“ bezeichnet worden ist. Weder bei der dem Ganztagsbetrieb zu Grunde liegenden Konzeption noch bei der Stellenausstattung handelte es sich um Lösungen auf der Grundlage verbindlicher Rahmenbedingungen.

Um die Ganztagsschulentwicklung auf eine sicherere Grundlage zu stellen, wurde in einem Arbeitskreis im Amt für Schule unter Einbeziehung der Erfahrungen bestehender Ganztagsschulen begonnen, über notwendige gemeinsame Grundlagen und Konzeptionen zu diskutieren. Dabei half auch die Gründung des Landesverbandes Hamburg des Ganztagsschulverbandes GGT e.V. am 06.06.1991, der sich als aktiver Landesverband immer wieder bis zum heutigen Tag in die Hamburger Bildungspolitik eingemischt hat.

4. Systematischer Ausbau von Ganztagsschulen auf der Grundlage abgesicherter Rahmenbedingungen (1991 bis 2000)

4.1 Ausbau in der 14. Legislaturperiode (1991-1993)

Im Regierungsprogramm zur 14. Legislaturperiode vom 26.06.1991 hat der Senat (Zitat) „insbesondere zur Verbesserung der Lage allein erziehender Mütter und Väter“ die Einrichtung von jährlich zwei neuen Ganztagsschulen angekündigt. Damit wurde die Ausbaurate gegenüber der vorherigen Legislaturperiode verdoppelt.

4.2 Rahmenbedingungen für neue Ganztagsschulen in Hamburg

Die wichtigste Neuerung in dieser Legislaturperiode bestand in den Beschlüssen von Senat und Bürgerschaft zu den „Rahmenbedingungen für die Einrichtung von

neuen Ganztagsschulen und andere Formen ganztägiger Betreuung in der Schule“ (Drucksache 14/2857 vom 24.11.1992).

Der Landesverband Hamburg des Ganztagsschulverbandes hatte die Verabschiedung der Rahmenbedingungen ausdrücklich begrüßt: „Hiermit wird endlich die seit Jahren unsichere Grundlage dieser besonderen pädagogischen Arbeit und die Beliebigkeit der materiellen Versorgung von Ganztagsschulen beseitigt.“ Die Rahmenbedingungen sind vom Bundesvorsitzenden Stefan Appel als „wegweisend“ und positiv eingestuft worden. Im Heft I/1993 der Zeitschrift „Ganztagsschule“ wurde das Ereignis wie folgt kommentiert: „Hamburg macht Ganztagsschule – wenn man den Vergleich zu anderen Bundesländern sieht, ‚macht‘ Hamburg dies sogar in bemerkenswerter Weise. Die neuen Rahmenbedingungen für die Einrichtung von Ganztagsschulen sehen dabei Standards vor, deren Aufzählung lohnt.“ Wie sahen denn nun die bemerkenswerten Standards aus? Im Folgenden werden die wesentlichen Inhalte der Rahmenbedingungen (Ziele, Modelle, Ausstattung) dargestellt.

4.2.1 Ziele

Die Ganztagsschule in Hamburg will nach den Rahmenbedingungen von 1992 Leben und Lernen der Schülerinnen und Schüler sinnvoll miteinander verbinden. Grundsätzlich gilt der Bildungsauftrag, wie er im Hamburgischen Schulgesetz festgeschrieben ist. Mithin orientiert sich die pädagogische Arbeit an den Richtlinien und Lehrplänen der jeweiligen Schulform. Darüber hinaus eröffnen sich für die Schülerinnen und Schüler in der Ganztagsschule durch die zusätzlich zur Verfügung stehende Zeit mehr Möglichkeiten, ihren spielerischen, musischen, handwerklichen und sportlichen Neigungen nachzugehen und gemeinsame Erfahrungen mit der Bewältigung von Problemen zu sammeln, als dies in der Halbtagschule möglich ist. Zugleich gibt es größere Freiräume für Epochenunterricht, Projektunterricht, praktisches Lernen, außerschulische Lernorte, Gruppenarbeit oder für die Öffnung der Schule gegenüber dem Stadtteil.

Dabei werden sich die einzelnen Ganztagsschulen je nach den konkreten Bedingungen ihrer Schülerschaft und des Stadtteils und je nach den Interessen der an der Schule beschäftigten Pädagogen unterscheiden. Die eine Schule wird sich zum sozialen und kulturellen Stadtteilzentrum entwickeln und die enge Zusammenarbeit mit Vereinen, Institutionen, Bücherhallen, Häusern der Jugend und Kirchen suchen, während sich die andere Schule ein besonderes fachliches Profil gibt. Allen gemeinsam ist die Betonung des sozialen Lernens in der Schule, was Phasen ungebundenen Lernens und auch der Muße und Entspannung voraussetzt.

Für alle Ganztagsschulen gilt, dass die Schülerinnen und Schüler – so weit die Eltern dies wünschen – an vier Tagen der Woche von 8 bis 16 Uhr und an einem Tag der Woche bis 14 Uhr durchgehend pädagogisch betreut werden. In den Grundschulen wird darüber hinaus bei Bedarf für einen Teil der Schülerinnen und

Schüler eine Betreuung von 7 bis 17 Uhr bzw. – an einem Tag der Woche – bis 15 Uhr angeboten.

4.2.2 Verschiedene Modelle: offene und obligatorische Ganztagschulen

Nach dem Grad der Verbindlichkeit der Teilnahme an dem ganztagschulischen Angebot werden zwei Grundformen der Ganztagschule unterschieden: die „offene Ganztagschule“ mit freiwilliger und die „obligatorische Ganztagschule“ mit verpflichtender Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an den außerunterrichtlichen Angeboten. Die Schulen können sich für eine der nachfolgend beschriebenen Angebotsformen entscheiden.

4.2.2.1 Die offene Ganztagschule

In der offenen Ganztagschule konzentriert sich die verpflichtende Unterrichtszeit wie in der Halbtagschule im Wesentlichen auf die Vormittage. Die Schule steht allen Schülerinnen und Schülern auch am Nachmittag offen, erfahrungsgemäß nimmt jedoch nur ein Teil die Angebote wahr.

In der Mittagspause wird ein warmes Essen und Gelegenheit zur Entspannung geboten. Anschließend macht die Schule pädagogische Angebote für die Freizeitgestaltung, führt kulturelle Veranstaltungen durch, bietet Kurse im musischen, sportlichen und künstlerischen Bereich an, organisiert Neigungsgruppen und Arbeitsgemeinschaften, macht Unterrichtsangebote zur Förderung von Schülerinnen und Schülern in einzelnen Fächern oder führt fächerübergreifende Projekte durch, die aus dem Vormittagsunterricht erwachsen können. Unter fachlicher Anleitung können die Schülerinnen und Schüler auch ihre Hausaufgaben anfertigen.

Die Teilnahme an den Veranstaltungen ist grundsätzlich freiwillig. Sie wird jedoch dann verbindlich, sobald sich die Schülerinnen und Schüler dafür angemeldet haben. Mit der Freiwilligkeit der Teilnahme werden den Schülerinnen und Schülern eigene Entscheidungs- und Verantwortungsräume für die Gestaltung ihrer Nachmittage zugestanden. Für die Schule bedeutet die freiwillige Teilnahme eine ständige Herausforderung, ihre Angebote im Hinblick auf Akzeptanz zu überprüfen. Die Orientierung an den Bedürfnissen und Interessen der Schülerinnen und Schüler, die es auch zu wecken gilt, bietet auch die Chance zu einem veränderten Verständnis von Unterrichtsgestaltung am Vormittag.

4.2.2.2 Die obligatorische Ganztagschule

In der obligatorischen Ganztagschule ist der Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler an vier Tagen auch am Nachmittag verpflichtend. Sie bemüht sich wie die offene Ganztagschule um ein möglichst attraktives pädagogisches Angebot, wobei Unterricht und Freizeitangebote auf den ganzen Tag verteilt werden. So wird

versucht, die Anforderungen des Unterrichts stärker den biologischen Rhythmen der Schülerinnen und Schüler anzupassen.

Hausaufgaben im bisherigen Sinne sind weitgehend eingeschränkt auf mündliche Aufgaben, auf Aufträge zum Beobachten und sammeln und auf freiwilliges Studium. Schriftliche Aufträge werden in den Ablauf des Schultages integriert.

Die obligatorische Ganztagschule kann wie die offene Ganztagschule die Betreuung der Schülerinnen und Schüler vor und nach dem Unterricht einschließen. In der Mittagspause wird ein warmes Mittagessen und Gelegenheit zur Entspannung geboten.

4.2.3 Ausstattung

Für den Ganztagsbetrieb bedarf es einer den pädagogischen Aufgaben angemessenen personellen, sächlichen und räumlichen Ausstattung. Im Folgenden werden die seit 1992 geltenden Rahmenbedingungen aufgeführt, denen in vielen Jahren gewonnene Erfahrungen bestehender Ganztagschulen zu Grunde gelegt worden ist.

4.2.3.1 Personal

Eine Ganztagschule erhält zusätzlich zu der personellen Versorgung, die sie für die Erfüllung ihrer Aufgaben aus der Halbtagsstundentafel benötigt, Ressourcen

- für die ganztägige Erziehung und Betreuung,
- für die zusätzliche Verwaltungsarbeit (Schulleitung und Sekretariat),
- für die hauswirtschaftlichen Hilfen und für Aufgaben der äußeren Schulverwaltung.

Der Mehrbedarf für die ganztägige Erziehung ergibt sich aus den – wegen der Verlängerung des Schultages – zusätzlich erforderlichen Grund- und Teilungsstunden. Diese sind auf Grund der Halbtagsstundentafel nach Schulform und Klassenstufe unterschiedlich, werden aber für die Klassen der einzelnen Schulformen auf gleicher Grundlage festgelegt (Ergänzung der Halbtagsstundentafel bis 16 Uhr bzw. an einem Tag bis 14 Uhr).

Die Länge des Schultages und die Notwendigkeit, kleinere Gruppen nach Eignung, Neigung und Förderbedürfnis zu bilden, sowie die Fülle von unterschiedlichen Angeboten im Freizeitbereich bedingen im Vergleich zur Halbtagschule einen höheren Anteil an Teilungsstunden. Entsprechend ist für 75 % der „Mehrgrundstunden“ außerhalb der Mittagsfreizeit eine Klassenteilung vorgesehen.

Um einer reinen Verschulung entgegenzuwirken, wird der personelle Mehrbedarf nicht nur durch Lehrerwochenstunden abgedeckt. Im Kollegium einer Ganztagschule arbeiten Pädagoginnen und Pädagogen unterschiedlicher Qualifikation zusammen: Lehrerinnen und Lehrer, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Erzieherinnen und Erzieher sowie Honorarkräfte mit speziellen Qualifikationen, wie z.B. Handwerker, Künstler, Übungsleiter, Eltern, Studenten. Der Anteil der verschiedenen Berufsgruppen ist je nach Schulform und Schulstufe unterschiedlich.

Der Berechnung des personellen Mehrbedarfs wird die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an den Ganztagsangeboten zu Grunde gelegt. Die Modellrechnung geht von einer 50-prozentigen Teilnahme aus (offene Ganztagsschule). Ganztagsschulen mit einer höheren oder mit einer geringeren Teilnahme wird der Mehrbedarf entsprechend der im Wochendurchschnitt höheren oder geringeren Auslastung der Mittagsfreizeit und der Nachmittagsstunden zuerkannt. Die Zuweisung der personellen Mehrbedarfe wird jeweils vor Schuljahresbeginn bzw. zu Beginn des Ganztagsbetriebes festgelegt und kann in der Regel erst zum Beginn des nächsten Schuljahres auf Grund geänderter Teilnehmerzahlen nach der jährlichen Meldung der Schule neu festgesetzt werden.

Die Erfahrungen der bereits bestehenden Ganztagsschulen haben gezeigt, dass die Schulleitungen und Schulsekretariate in Folge der umfangreicheren Anforderungen an die Organisation durch eine intensivere Elternarbeit und durch vielfältige zusätzliche Kontakte zu außerschulischen Institutionen einen gegenüber Halbtagschulen höheren Verwaltungsaufwand zu bewältigen haben. Ganztagsschulen erhalten einen Zuschlag in Höhe von bis zu einer halben Sekretärinnenstelle. Die ganztagspezifische Erhöhung der Unterrichtsentlastung für die Schulleitung beträgt vier Wochenstunden.

Mit der Ausgabe eines warmen Mittagessens ist eine Reihe von hauswirtschaftlichen Tätigkeiten verbunden wie das Warmhalten des angelieferten Essens, das Portionieren, die Ausgabe, das Abwaschen von Geschirr und Bestecken sowie die Reinigung der Küche. Hierfür wird ein angemessener zeitlicher Arbeitsaufwand pro auszugebender Essensportion und Tag zu Grunde gelegt. Des Weiteren ist die Kapazität des Schulbetriebspersonals (Hausmeister, Betriebsarbeiter) den für Ganztagsschulen anerkannten Richtwerten anzupassen.

4.2.3.2 Sachmittel

Ganztagsschulen werden mit einem einmaligen Grundstock in Höhe von 3.500,–€ pro beteiligter Klasse ausgestattet. Darüber hinaus werden laufend die Unterrichtsmittelsätze um 20 % erhöht.

4.2.3.3 Investitionen für Um- und Zubauten

Bei Schulen, die über die für einen Ganztagsbetrieb erforderlichen Raumreserven verfügen, werden notwendige Umbaumaßnahmen wie z.B. für eine Kantine im Rahmen der zur Verfügung stehenden Mittel finanziert. Bei Schulen ohne Raumreserven wird geprüft, in welchem Umfang Erweiterungsbauten notwendig sind, die gegebenenfalls zu den jeweiligen Haushaltsplänen angemeldet werden.

4.2.4 Voraussetzungen der Schule

Eine Grundvoraussetzung für die Verwirklichung der Konzeption der Ganztagschule ist das Engagement und die aktive Mitarbeit der Pädagoginnen und Pädagogen

an der Schule. Will die Konzeption erfolgreich sein, muss sie als ein Projekt der äußeren und inneren Schulreform betrachtet und betrieben werden.

Jede Schule, die die Umwandlung in eine Ganztagschule anstrebt, stellt nach Beschlussfassung in den zuständigen Gremien (Lehrerkonferenz, Elternrat, Schulkonferenz) einen Antrag an die Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung und legt ihre konzeptionellen Vorstellungen dar. In dem pädagogischen und organisatorischen Grobkonzept sind Festlegungen zu treffen über

- den Schulbeginn und über den Schulschluss an den einzelnen Wochentagen,
- Art und Umfang des offenen pädagogischen Angebots bzw. obligatorischer Veranstaltungen,
- die durchschnittlich zu erwartende Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an den Angeboten,
- die zeitliche Abfolge des nach der Halbtagsstudentenafel zu erteilenden Unterrichts und der außerunterrichtlichen Veranstaltungen,
- die Gestaltung der Umwandlung (z.B. schrittweise jeweils mit dem neuen Jahrgang aufwachsend),
- die Vorstellungen zu räumlichen Verbesserungen.

Zugleich konkretisiert die Schule die Maßnahmen zur Verwirklichung der für die Ganztagschule spezifischen Erziehungsziele.

Dabei ist klar, dass gute Ideen und vernünftige Rahmenbedingungen allein noch kein Garant für das Gelingen des Vorhabens ist. Ohne die konzeptionelle Einbeziehung und das Engagement derer, die das Projekt vor Ort durchführen, bewegt sich letztlich nichts. Deshalb sieht die Konzeption der Behörde vor, relativ offene Rahmendaten vorzugeben und die pädagogische ‚Füllung‘ den Lehrkräften vor Ort zu überlassen. Sie sind am besten in der Lage, eine für den Stadtteil und die Schule geeignete Konzeption von Ganztagschule zu entwickeln.

Die Behörde trifft eine Auswahl unter den Bewerbern nach pädagogisch-konzeptionellen, sozialen, regionalen und nach baulichen Gesichtspunkten.

4.3 Weiterer Ausbau in der 15. und 16. Legislaturperiode (1993-2001)

Die Rahmenbedingungen haben sich auch in den nächsten beiden Wahlperioden als sichere und berechenbare Grundlage für die Arbeit in den Ganztagschulen erwiesen. Das Interesse der Schulen an einer Umwandlung wuchs und Anträge wurden gestellt. Die Politik gab wie bisher grünes Licht.

Unterstützung gab es auch durch einen Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.02.1993 zur „Ganztagsbetreuung für Schulkinder“. Dort wird unter der Überschrift „Einstellungen und Erwartungen in der Öffentlichkeit“ festgestellt: „Die gesellschaftlichen Veränderungen fordern dazu heraus, Konzepte von Schule zu stärken, die die veränderten Lebensweltbedingungen der Kinder und Jugendlichen

bewusst einbeziehen und damit die konzeptionelle wie zeitliche Begrenzung des Bildungs- und Erziehungsauftrags auf den Vormittagsunterricht zugunsten stärker pädagogisch bestimmter Schulprogramme unter Ausweitung der Schulverweilzeit aufheben.“

Nach der Bürgerschaftswahl im Herbst 1993 bildeten die SPD und die neue STATT-Partei eine Koalition. In deren Kooperationsvereinbarung vom 07.12.1993 heißt es: „Die Ganztagsbetreuung (Ganztagsschulen usw.) wird insbesondere in sozial benachteiligten Stadtteilen intensiviert.“ Am Ende der Legislaturperiode (1997) gab es sechs Ganztagsschulen mehr: eine Förderschule, eine Gesamtschule und vier Haupt- und Realschulen.

Ein wichtiger Meilenstein beim weiteren Ausbau der Ganztagsschulen stellt das ab dem 16.04.1997 geltende neue Hamburgische Schulgesetz dar. In § 13 wird die Einrichtung von Ganztagsschulen erstmals schulgesetzlich geregelt. Als wirkliche Neuerung wird ein Antragsrecht auf Weiterentwicklung zur Ganztagschule nicht nur der Schulkonferenz sondern auch der Mehrheit der Erziehungsberechtigten der Schülerinnen und Schüler einer Schule vorgesehen. Der erste Versuch, nach dieser neuen Regelung einen Antrag an der Schulkonferenz vorbei zu stellen, ist inzwischen (leider) gescheitert. Das Quorum der (absoluten) Mehrheit der Erziehungsberechtigten hat sich als zu hoch erwiesen, weil zu viele Eltern sich nicht an der Abstimmung beteiligten.

Nach der Bürgerschaftswahl im Herbst 1997 sahen die Koalitionsvereinbarungen der SPD mit den GRÜNEN/GAL zum Punkt Ganztagsschulen erfreuliche und klare Regelungen vor: „Das Angebot von Ganztagsschulen in Hamburg ist weiter auszubauen. In der kommenden Legislaturperiode soll jährlich eine Ganztagschule eingeführt werden, ohne dabei die geltenden Qualitätsstandards abzusenken.“ Entsprechend wurden vier weitere Ganztagsschulen eingerichtet: eine Grundschule, eine Gesamtschule und zwei Haupt- und Realschulen.

Am Ende der 16. Legislaturperiode gab es im Schuljahr 2000/2001 in Hamburg 32 staatliche Ganztagsschulen von 374 allgemein bildenden Schulen. Ein Kennzeichen der Ganztagsschulentwicklung in Hamburg war und ist die Einbeziehung aller Schulformen und -stufen bei der Berücksichtigung der Anträge. Zu den Ganztagsschulen gehörten:

- 3 Grundschulen,
- 1 Grund- und Hauptschule,
- 7 Haupt- und Realschulen,
- 6 Gesamtschulen,
- 14 Sonderschulen und zwar
- 3 Förderschulen,
- 4 Schulen für Körperbehinderte,
- 7 Schulen für Geistigbehinderte und
- 1 Gymnasium.

5. Forcierter Ausbau von Ganztagsschulen auf der Grundlage neuer Rahmenbedingungen (2001 bis 2006)

5.1 Regierungsprogramm des neuen Senats in der 17. Legislaturperiode (2001 – 2004)

Nach der langen Regierungszeit der SPD gewann im Herbst 2001 eine Koalition aus CDU, FDP und neuer Schill-Partei die Bürgerschaftswahl. Auch wenn eine Umsteuerung in der Bildungspolitik angekündigt wurde, liest sich der Passus im Koalitionsvertrag zur Ganztagsschule wie eine Verlängerung der bisherigen Politik. Dort heißt es: „Es werden pro Jahr drei Ganztagsschulen ab Klasse 5 auf Grund einer Prioritätenliste, die vorrangig soziale Gesichtspunkte berücksichtigt, eingerichtet. In der Grundschule wird das nachmittägliche Betreuungsangebot in Zusammenarbeit mit den Kindertagesstätten und Horten entsprechend dem Bedarf verbessert. An Ganztagsschulen wird neben Lehrern verstärkt sozialpädagogisches Personal eingesetzt.“ Der Unterschied zur alten Regierung lag im Wesentlichen in dem forcierten geplanten Ausbau, der nun jährlich drei Ganztagsschulen statt vorher nur einer vorsah.

5.2 Evaluation der bestehenden Ganztagsschulen in Hamburg

Im Sommer 2001 sind die Schulleitungen von Ganztagsschulen ausführlich befragt worden, wie der Ganztagsbetrieb an ihrer Schule gestaltet war. Es konnte festgestellt werden, dass

- ein Schwerpunkt der Angebote in den Bereichen Freizeit und Sport lag,
- es zwar eine Reihe von „klassischen“ Förderangeboten gab (z.B. Hausaufgabenbetreuung, Förderkurs Deutsch), aber die Möglichkeit der Förderung von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern in bestimmten Fächern kaum wahrgenommen worden ist,
- der pädagogische Bezug der Angebote zum Unterricht des Vormittags in der Regel nicht ersichtlich war,
- die Angebote der unterschiedlichen „Professionen“ (Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in der Sekundarstufe I, Erzieherinnen und Erzieher in der Grundschule, außerschulische Fachkräfte auf Honorarbasis) sich nicht signifikant unterschieden,
- an einigen Schulen Entwicklungsbedarfe bei den Themen lerngerechte Gestaltung des Schultages (Rhythmisierung) sowie Öffnung zum Stadtteil festgestellt worden sind.

Die Befragung der Schulleitungen hat wichtige Hinweise für eine Weiterentwicklung der Rahmenkonzeption gegeben, insbesondere dass

- die Qualität der Angebote gesteigert werden soll (mehr Förderangebote auch für

- leistungsstarke Schülerinnen und Schüler, weniger Sport- und Freizeitangebote, mehr Angebote mit Bezug zum Unterricht am Vormittag),
- die Verbindlichkeit der Angebote erhöht werden soll (auch an offenen Ganztagschulen Teilnahmepflicht an mindestens zwei Nachmittagen) und
 - die Verwendung von Lehrerstunden am Nachmittag überprüft werden soll (Änderung des Professionenmixes).

5.3 PISA und die Folgen für die Ganztagschulen in Hamburg

Ein neuer Schub und ein veränderter Akzent in der Begründung für Ganztagschulen ist in der Diskussion um die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie PISA 2000 der OECD entstanden, weil in der Spitzengruppe augenfällig viele Länder mit einem Ganztagschulsystem zu finden sind. Der Aspekt der ergänzenden Lernangebote in der Ganztagschule ist in den Vordergrund gerückt. Die Ganztagschule bietet besonders gute Bedingungen für eine individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler. Sie kann zur notwendigen Qualitätsverbesserung der schulischen Bildung beitragen, sowohl zur Vermeidung von Benachteiligungen als auch für die Förderung von Begabungen. Entsprechende Aussagen sind von der Kultusministerkonferenz in ihrer Sitzung am 5./6. Dezember 2001 getroffen worden. Der Senat fühlte sich dadurch bestätigt und erklärte, dass er schon vorher ohne Kenntnis der PISA-Ergebnisse beim forcierten Ausbau der Ganztagschulen richtig gelegen habe. Am Ende der 17. Legislaturperiode (2003) gab es sechs Ganztagschulen mehr (eine Grundschule, zwei Haupt- und Realschulen, eine Gesamtschule und zwei Gymnasien).

5.4 Regierungsprogramm des CDU-Senats in der 18. Legislaturperiode (2004 – 2008)

Anfang des Jahres 2004 zerbrach der bisherige Senat. Neuwahlen wurden ausgeschrieben. Nach der Wahl im Frühjahr stellte die CDU allein die Regierung. Zu den Schwerpunkten der Bildungspolitik des neuen Senats gehört der zügige Ausbau von Ganztagsangeboten an den Grundschulen und in der Sekundarstufe I. Im Regierungsprogramm heißt es dazu: „Wir werden den Ausbau der Ganztagsschulangebote zügig vorantreiben. Neben den Gymnasien, die wegen der mit der Schulzeitverkürzung einhergehenden Unterrichtskonzentration ganztägig organisiert werden müssen, werden wir die Umwandlung in Ganztagschulen für alle Schulformen forcieren. Bei der Auswahl werden wir uns an sozialen Aspekten und einer regional ausgewogenen Verteilung orientieren. Ein Schwerpunkt wird im Bereich der Hauptschulen liegen, um für die Schülerinnen und Schüler eine bestmögliche Berufs- und Ausbildungsvorbereitung sicherzustellen. Konzeptionell werden wir den Schulen bei der Organisation des Ganztagsbetriebes ein hohes Maß an eigener Gestaltung einräumen.“

5.5 Umwandlung aller Gymnasien als Ganztagsschulen

In der vorhergehenden Legislaturperiode wurde eine Schulzeitverkürzung auf acht Jahre für den Weg zum Abitur auf dem Gymnasium beschlossen. Beginnend mit dem Schuljahr 2004/05 wurden in den Klassenstufen 7 bis 10 an zwei Tagen fünf und an drei Tagen acht Unterrichtsstunden nach Stundentafel erteilt. An den drei Tagen mit Nachmittagsunterricht ist eine etwa einstündige Mittagspause vorgesehen, in der die Schülerinnen und Schüler in der Schule ein Mittagessen einnehmen können. Für alle Klassenstufen wird eine Hausaufgabenbetreuung auf freiwilliger Basis angeboten. Damit sind die Mindeststandards der KMK zu Ganztagsschulen erfüllt und der Umbau für die Kantinen wurde aus dem „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ des Bundes finanziert. Auch wenn sich eine Reihe von Gymnasien bemüht hat, ganztagsspezifische Elemente bei der Gestaltung des Unterrichtstages einzuführen und zu erproben, ist der Weg zu einer richtigen Ganztagsschule jedoch noch weit.

5.6 Neues Rahmenkonzept

Als Grundlage für den geplanten Ausbau hat der Senat am 21. Juni 2004 ein „Rahmenkonzept für Ganztagsschulen in Hamburg“ beschlossen. Es enthält Zielsetzungen und Eckpunkte, die die pädagogischen, rechtlichen, strukturellen und organisatorischen Vorgaben enthalten. Das neue Rahmenkonzept nimmt die Gedanken von PISA auf und fordert eine konzeptionelle Weiterentwicklung der schulischen Arbeit, um die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Um jede Schülerin bzw. jeden Schüler im Rahmen ihrer bzw. seiner Möglichkeiten zu fördern, brauchen Schulen mehr Zeit – Zeit, die in Ganztagschulen zur Verfügung gestellt werden kann.

Kernziele der Ganztagsangebote sind:

- größere Vielfalt in der Freiheit der Gestaltung des Unterrichtstages durch die Schulen,
- vertiefte Lern- und Förderangebote für leistungsschwache und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler insbesondere in der Sprachförderung,
- Erhöhung der Ausbildungs- und Studierfähigkeit,
- lernförderliche Gestaltung des Unterrichtstages (Rhythmisierung),
- intensivere Kooperation der Schulen mit außerschulischen Einrichtungen aus den Bereichen Sport, Musik, Kultur, Jugendhilfe etc.,
- stärkere Vereinbarkeit von Familie und Beruf, ohne die Erziehungsrechte und -pflichten der Eltern zu beschränken.

Das neue Rahmenkonzept löst die „Rahmenbedingungen für die Einrichtung von neuen Ganztagsschulen und andere Formen ganztägiger Betreuung in der Schule“

vom 24. November 1992 ab. Es unterscheidet sich neben einer veränderten Zielsetzung auf Grund der PISA-Ergebnisse im Wesentlichen dadurch, dass

- die Öffnungszeiten um eine Stunde verringert worden sind;
- der Professionenmix in Richtung deutlich weniger Lehrerstunden und mehr Honorarmittel verschoben worden ist (Lehrkräfte 30 %, sozialpädagogische Fachkräfte 30 %, außerschulische Fachkräfte auf Honorarbasis 40 %);
- die personellen Ressourcen um 60 % abgesenkt worden sind;
- die bestehenden Ganztagsschulen durch eine Absenkung ihrer pädagogischen Mehrbedarfe um 60 % in vier gleichen Schritten an die veränderten Bedarfsgrundlagen angeglichen werden.

Auch wenn die Angleichung der bestehenden Ganztagsschulen an die neuen Standards schmerzhaft sind, zeigt ein Blick über den „Hamburger Tellerrand“, dass die vorgesehenen neuen Ressourcen sich im Vergleich der Bundesländer durchaus noch sehen lassen können. Die Nachbarländer Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern sehen zum Teil deutlich geringere Standards vor. Mit einem Personalaufschlag in Höhe von ca. 20 % für die Sekundarstufe I und ca. 30 % für die Grundschule liegt Hamburg oberhalb des Durchschnitts der Ausstattung in den Bundesländern.

5.7 Stellungnahmen zum Rahmenkonzept

In ersten Stellungnahmen zum beschlossenen Rahmenkonzept ist insbesondere von Elterninitiativen in der Öffentlichkeit die zwangsweise Umwandlung aller Gymnasien in Ganztagsschulen heftig kritisiert worden. Man befürchtete eine „gesundheitliche Überforderung“ der Schülerinnen und Schüler und sah den Schritt als eine „Entmündigung“ der Eltern an, die nicht mehr über die Nachmittagszeit ihrer Kinder entscheiden können.

Die Stellungnahme des Landesverbandes Hamburg des Ganztagsschulverbandes fiel – anders als noch zu den Rahmenbedingungen von 1992 – sehr kritisch aus. Zwar werden im neuen Rahmenkonzept richtige und wichtige Ziele formuliert, aber die neuen personellen Ressourcen reichen nur noch für eine Betreuung. Es wurde kritisiert, dass die personelle Ausstattung der bestehenden Ganztagsschulen schrittweise, aber massiv, gekürzt wird, während die neuen bereits von Beginn an mit nur 40 % der Ausstattung auskommen müssen, die den bestehenden Ganztagsschulen bisher zustanden. Zitat: „Es wird in Hamburg zukünftig zweierlei Schüler geben: Gymnasiasten, die mehr Unterrichtsstunden als bisher durch Lehrkräfte erhalten, ergänzt durch Hausaufgabenhilfe sowie weitere Lehrerstunden zur Betonung eines Profils, sowie den Rest der Schülerschaft, der sich weitgehend auf freiwillige Elternmitarbeit verlassen und mit Honorarkräften (neben einigen wenigen Lehrer- und Sozialpädagogenstunden am Nachmittag) begnügen muss.“

5.8 Gebührenpflichtige besondere Angebote in Ganztagsschulen

Im Zuge der Einführung von Gebühren für den Besuch von Vorschulklassen und für die Teilnahme am Schulschwimmen ab dem Schuljahr 2005/06 war geplant, auch für besondere Angebote z.B. von Sportvereinen oder Musikschulen Gebühren zu verlangen und damit die Schulgeldfreiheit im Prinzip aufzuheben. Zwar sollten den Schülerinnen und Schülern in ausreichendem Maße kostenlose ergänzende Angebote in der Ganztagsschule bereit gestellt werden, jedoch sollten zusätzlich mischfinanzierte Angebote ermöglicht werden. Als Ziel wurde angegeben, individuelle Elternwünsche damit organisatorisch zu unterstützen. Die Finanzierung sollte durch Haushaltsmittel und Elternbeiträge in Gestalt von Gebühren erfolgen. Mit diesem Vorschlag stieß die Behörde für Bildung und Sport auf eine breite Ablehnungsfront bei Eltern und Lehrkräften, weil dies u.a. die Unterschiede zwischen reichen und armen Stadtteilen vergrößern und die Schulgeldfreiheit angreifen würde. Nach der heftigen öffentlichen Diskussion, bei der die Elternkammer, die Lehrerkammer, Verbände (wie der Ganztagsschulverband) und Gewerkschaften den Vorschlag rundweg ablehnten, zog die Behörde ihren Vorschlag Anfang 2005 zurück.

5.9 Umsetzung des neuen Konzeptes: Verdopplung der Ganztagsschulen

Die allgemein bildenden Schulen in Hamburg hatten in einer ersten Runde Gelegenheit, sich bis zum 30. November 2004 als Ganztagsschule zu bewerben. Der Antrag musste ein pädagogisches Konzept enthalten, das folgende Elemente vorsehen sollte:

- eine verstärkte Sprachförderung durch den erweiterten Zeitrahmen,
- die verbesserte Berufsfähigkeit insbesondere für Hauptschülerinnen und -schüler,
- die lernförderliche Gestaltung des Unterrichtstages (Rhythmisierung) und
- die intensive Kooperation mit außerschulischen Partnern.

Insgesamt 78 Schulen haben einen Antrag auf Weiterentwicklung zur Ganztagsschule gestellt. Damit wurde das überaus große Interesse der Schulen an dieser Form der Weiterentwicklung dokumentiert.

Die Auswahl der Ganztagsschulstandorte erfolgte in einem kriteriengestützten Verfahren. Zu den Kriterien zählten:

- Inhalt und Qualität des Ganztagsschulkonzeptes,
- der Sozialindex,
- der Vorrang von Grundschulen,
- die gebundene vor der offenen Form,
- besondere Projekte und Vorhaben des Sportes und der Kultur sowie

- die Teilnahme an den Programmen „Club of Rome“ und „Selbstverwaltete Schule“
- langfristiger Bestand nach Schulentwicklungsplanung,
- gerechte Verteilung auf die Schulformen,
- regional ausgewogenes Angebot.

Mit Beginn des Schuljahres 2005/2006 konnten 32 Schulen mit dem Ganztagsbetrieb beginnen, auf eigenen Wunsch kommen zum darauffolgenden Schuljahr 2006/2007 vier weitere Schulen dazu. Damit bekamen 14 Grund-, Haupt- und Realschulen, acht selbstständige Grundschulen, sieben Gesamtschulen, zwei Gymnasien (als richtige Ganztagschulen) und fünf Sonderschulen den Zuschlag. Der Trend zu den gebundenen Formen der Ganztagschule ist gestiegen, während früher die offene Form eindeutig in der Überzahl war. Die Zahlen des Schuljahres 2006/07:

- | | |
|----------------------------|------|
| • voll gebundene Form | 47 % |
| • teilweise gebundene Form | 26 % |
| • offene Form | 31 % |

Die Zahl der Ganztagschulen wird damit verdoppelt und liegt im Schuljahr 2006/2007 bei 70. Zählt man die Gymnasien, die mit der Schulzeitverkürzung auf acht Jahre zu Schulen mit Ganztagsangeboten wurden, dazu, verfügt Hamburg inzwischen über 133 Ganztagschulen. Mit einem Anteil von 38 % der allgemein bildenden Schulen liegt Hamburg damit im oberen Drittel der Bundesländer.

5.10 Ausblick

Der Ausbau der Ganztagschulen wird – wenn auch mit geringerem Tempo – mit einer neuen Bewerbungsrunde zum Schuljahr 2007/08 fortgesetzt. Aus 39 Anträgen wurden 11 Schulen ausgewählt. Erst ein neuer Senat nach den im Frühjahr 2008 stattfindenden Bürgerschaftswahlen wird entscheiden, wie und in welchem Umfang das Tempo des Ausbaus weitergehen soll.

Zur Unterstützung der an den Ganztagschulen erforderlichen Kooperation mit dem schulischen Umfeld werden Rahmenvereinbarungen mit einer Reihe von Verbänden und Einrichtungen insbesondere aus den Bereichen Sport, Kultur, Musik, Jugendhilfe, Soziales und Wirtschaft abgeschlossen. Damit soll ein entwicklungsförderlicher Rahmen für die Kooperationen geschaffen werden. Die Rahmenvereinbarungen enthalten Muster-Kooperationsvereinbarungen, die die Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern vor Ort anregt und vereinfacht.

Die erste Rahmenvereinbarung ist mit den Trägern der Kinder- und Jugendhilfe abgeschlossen worden. In ihr bieten die Träger im Rahmen ihres Bildungsauftrages ein Lern- und Erfahrungsfeld an, in dem selbständige Fähigkeiten und Stärken der Kinder und Jugendlichen erkannt und genutzt werden können. Sie wollen dazu beitragen, dass die Lern- und Erfahrungsräume der Schülerinnen und Schüler verbreitert werden. Dazu können die im schulischen Umfeld vorhandenen Ressourcen

im beiderseitigen Einvernehmen nutzbar gemacht werden. Darüber hinaus sollen die Kooperationsangebote dazu beitragen, dass insbesondere Schülerinnen und Schüler in schwierigen Lebenslagen, aus bildungsfernen Milieus und junge Menschen mit Integrationsbedarf gefördert werden. Weitere Rahmenvereinbarungen sind mit der Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendkultur und dem Hamburger Sportbund abgeschlossen worden.

Als schwierig wird sich die Umgestaltung der bestehenden Ganztagsschulen auf Grund der schrittweisen gravierenden Kürzung in der Personalausstattung erweisen. Zum Schuljahr 2006/07 ist erst die Hälfte der vorgesehenen Mittel gekürzt. Wie sich angesichts dieser noch weitergehenden Entwicklung die Konzeption und die Qualität der jeweiligen Ganztagschule ändern wird, ist noch eine offene Frage. Zu hoffen ist, dass nicht nur Betreuung übrig bleibt.

Auch die neuen Ganztagsschulen müssen bestrebt sein, mit der vorgesehenen Personalausstattung nicht nur zu betreuen. Dies gilt in besonderem Maße für die Grundschulen. Die Ganztagsgrundschulen sind aus Elternsicht objektiv in einem Konkurrenzverhältnis zu Halbtagsgrundschulen mit der uneingeschränkten Möglichkeit zur anschließenden Hortbetreuung, die auch eine Spätbetreuung bis 18 Uhr und eine Ferienbetreuung einschließt. Diese Möglichkeiten sind den Kindern an einer voll gebundenen Ganztagsgrundschule verwehrt. Seit dem Herbst 2005 läuft deshalb an zwei Schulen ein Pilotprojekt „Anschlussbetreuung Ganztagschule“, das die eben erwähnten Nachteile ausgleichen soll. Dafür aber Träger der Hortbetreuung zu gewinnen, die unter den gegebenen (finanziellen) Bedingungen dazu bereit sind, die aus der Sicht der Träger von der Schule verursachten Defizite „auszuputzen“, dürfte sich als schwierig erweisen. Dem Hort werden durch die Einrichtung von Ganztagsgrundschulen objektiv Arbeitsmöglichkeiten genommen. Es ist zu hoffen, dass diese unübersehbare Konkurrenzsituation dazu führt, neue Modelle der Zusammenarbeit von Hort und Grundschule entstehen zu lassen.

Martin Rudnick/Olaf Schönicke

Schulen mit Ganztagsangeboten im Land Brandenburg

Warum werden im Land Brandenburg Schulen mit Ganztagsangeboten entwickelt?

- Die Veränderung der Familie und der Erwerbsstrukturen erfordern ganztägige Angebote für Kinder. Der Ausbau von Ganztagsschulen und Ganztagsangebote dient der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf.
- Vor dem Hintergrund der besonders schlechten Bildungsergebnisse unserer Schülerinnen und Schüler sollen Ganztagsangebote weiterentwickelt und ausgebaut werden, um vertiefte Lern- und Förderangebote für möglichst viele Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen.
- Durch die Kooperation von Schule, Jugendhilfe und anderen Trägern sollen attraktive Lern- und Lebensorte für junge Menschen entstehen und insbesondere in den dünn besiedelten ländlichen Regionen die Erreichbarkeit jugendkultureller Angebote gesichert werden. Ganztagsschulangebote sollen auch verstärkt die Ressourcen, die im Gemeinwesen vorhanden sind, für die Schülerinnen und Schüler nutzbar machen.

1. Die Entwicklung von Ganztagsangeboten an den Schulen der Sekundarstufe I

Die Polytechnische Oberschule in der DDR, die die Jahrgangsstufen 1-10 umfasste, bot in den Jahrgangsstufen 1-4 für alle Kinder, deren Eltern es wünschten, eine ganztägige integrierte Betreuung durch Schule und Hort an. In den übrigen Jahrgangsstufen konnten Schülerinnen und Schüler zwischen außerunterrichtlichen Angeboten der Schule oder parteinahen Veranstaltungen (Pioniernachmittage ...) wählen. Das Land Brandenburg hat seit 1992 dieses System der Ganztagsbetreuung auf neue Füße gestellt. Seit 1992 wurden Schulen der Sekundarstufe I und allgemeine Förderschulen zu Ganztagsschulen entwickelt. Diese Ganztagsarbeit wurde durch regionale Systeme begleitet, die von Lehrkräften und Schülerrätinnen und Schülerräten getragen wurden. Grundschulen waren in dieser Phase der Ganztagsarbeit nicht beteiligt.

2. Ausweitung der Ganztagsangebote seit 2004

Getragen von einer großen Zustimmung aller politischer Parteien in Brandenburg konnte die dortige Landesregierung eine erhebliche Anzahl von Ganztagsvorhaben neu einrichten. Grundschulen und Primarstufen von Oberschulen wurden neu in die Ganztagsarbeit aufgenommen. Diese Initiative in der Ganztagsarbeit wurde vor allem durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) der Bundesregierung ausgelöst.

An einigen Schulstandorten vor allem im Primarbereich und auf den Steuerungs- und Qualifizierungsebenen finden im Land Brandenburg im Zuge des Ausbaus des Ganztagsangebots Diskurse um Funktionserweiterungen von Schule, Zukunftstauglichkeit von Bildung und schulpädagogische Akzentverschiebungen statt. Der bis dato eher zögerlich angenommene Trend der Öffnung von Schule hat in den letzten Jahren einen Schub erhalten. Dadurch geraten auch die erweiterten Bildungs-, Betreuungs- und Entfaltungsangebote außerschulischer Partner in die Aufmerksamkeit von Schule und Öffentlichkeit. Die gebundenen Ganztagschulen im Sekundarstufen-I-Bereich wurden zu verstärkter Kooperation mit externen Partnern verpflichtet, Modalitäten für die Zusammenarbeit sind stärker formalisiert worden. Die Grundschulen können in ihrer Standortentwicklung auf eine ausgebaute Struktur der Kindertagesbetreuung (Hort) mit pädagogischer Konzeptqualität und Fachpersonal zurückgreifen. Die Möglichkeit, integrierte Modelle (Unterricht, Freizeit, erweiterte Lern- und Förderangebote ...) im Primarbereich einrichten zu können, ist Neuland.

2.1 Entwicklung von Ganztagsangeboten in der Grundschule

Mit der Bundesinitiative „Zukunft Bildung und Betreuung“ wurden auch im Land Brandenburg Grundschulen und die Primarstufen der Oberschulen in das Ganztagskonzept einbezogen. Politische Zielsetzung ist, dass bis zum Ende des Förderzeitraumes 25 % aller Grundschülerinnen und Grundschüler in die Ganztagsarbeit einbezogen werden können.

Zu den ganztagsschulischen Angeboten in der teilweise gebundenen und offenen Form im Grundschulbereich gehören die Angebote in der Grundschule, in den Primarstufenteilen der Oberschule und in Förderschulen, die nach dem Rahmenlehrplan der Grundschule unterrichten.

Aufgrund einer politischen Grundsatzentscheidung werden zur Zeit Ganztagsgrundschulen in der voll gebundenen Form im Land Brandenburg nicht angeboten. Diese politische Grundsatzentscheidung sichert, dass das gut ausgebaute Hortangebot in Brandenburg nicht gefährdet wird, Horte sind aber zwingend in die Ganztagskonzepte der Grundschule einzubeziehen. Grundschulen mit Ganztagsangeboten erhalten durch das Land für ihre Arbeit zusätzlich Lehrerwochenstunden und

Honorarmittel zur Finanzierung der Angebote, die außerschulische Partner in die Ganztagsarbeit einbringen.

teilweise gebundene Angebote in der Grundschule	Angebote in der offenen Form
Die Teilnahme an mindestens 6 Zeitstunden der verlässlichen Halbtagschule (VHG) ist verpflichtend; die Nutzung der Angebote nach den 6 Zeitstunden ist freiwillig. eingeschränkte Wahlfreiheit der Eltern	Die Nutzung der Angebote <i>nach</i> dem Unterricht ist freiwillig. Wahlfreiheit der Eltern

2.1.1 Ganztagsangebote in der teilweise gebundenen Form

Die Verbindung von schulischem Lernen und zusätzlichen Förder-, Lern- und anderen Angeboten soll in der verlässlichen Halbtagschule (VHG) + Hort + ergänzende Angebote realisiert werden. Das integrierte Modell der VHG bietet feste Schulzeiten, die für alle Kinder pflichtig und kostenfrei sind und wird durch Hort- oder andere Angebote (freiwillig und u.U. mit Kosten verbunden) zu einem ganztägigen Angebot erweitert, das grundsätzlich allen Schülerinnen und Schülern, die das wünschen, zur Verfügung steht. Die verpflichtende verlässliche Halbtagschule ist ein pädagogisches Konzept, das für alle Kinder Unterricht, unterrichtsergänzende und die individuelle Begabungen fördernde Angebote vorhält. Die verlässliche Halbtagschule ist familienergänzend und bietet Eltern kostenfrei eine gesicherte Betreuung ihrer Kinder im Zeitraum von mindestens sechs Zeitstunden an. Die verlässliche Halbtagschule ist gekennzeichnet durch den rhythmisierten Tagesablauf und durch verlässliche Öffnungszeiten.

Weitere Merkmale dieser Schulen sind:

- die Fünf-Tage-Woche,
- Unterrichtsblöcke zu je 90 Minuten/Überwindung des 45-Minuten-Taktes,
- individuelle Lernzeit als unterrichtsergänzende Angebote (Förderangebote, sozialpädagogische Angebote ...),
- offener Beginn,
- aktive Spielpause/tägliches gemeinsames Frühstück,
- tägliches betreutes Mittagsband (einschließlich Mittagessen, das von den Eltern finanziert werden muss),
- Kooperation mit dem Hort und anderen Anbietern auf der Grundlage eines gemeinsamen pädagogischen Konzeptes zur Realisierung eines bedarfsgerechten Ganztagsangebots.

Wenn Eltern dies wünschen, können die Schülerinnen und Schüler nach der verlässlichen Halbtagschule den Hort besuchen, offene Freizeitangebote nutzen, an Angeboten der Jugendhilfe an der Grundschule teilnehmen oder Angebote der Schule (z.B. Arbeitsgemeinschaften, Kleingruppenarbeit) nutzen.

Musterzeitplan VHG/Jahrgangsstufe 4

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
07.30 – 08.00	offener Beginn				
08.00 – 09.35 ¹	Unterrichts- block I	Unterrichts- block I	Unterrichts- block I	Unterrichts- block I	Unterrichts- block I
09.35 – 10.05	aktive Spielpause / gemeinsames Frühstück				
10.05 – 11.40	Unterrichts- block II	Unterrichts- block II	Unterrichts- block II	Unterrichts- block II	Unterrichts- block II
11.40 – 12.40	Mittagsband	Mittagsband	Mittagsband	Mittagsband	Mittagsband
12.40 – 14.15	individuelle Lernzeit	individuelle Lernzeit	Unterrichts- block III	Unterrichts- block III	Unterrichts- block III
14.15 – 15.30	Zusatz- angebote	Zusatz- angebote	Zusatz- angebote	Zusatz- angebote	

Die Kapazität der ganztägigen Angebote nach der verlässlichen Halbtagschule muss so gestaltet werden, dass sie grundsätzlich von 60 % der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1-6 (einschließlich der Schülerinnen und Schüler, die den Hort besuchen) genutzt werden können und ein bedarfsgerechtes Angebot ermöglichen. Für diese Angebote kann ein finanzieller Beitrag von den Eltern erhoben werden. Grundschulen dieses Typs sind zur Erstellung eines pädagogischen Konzepts verpflichtet, in dem sie u.a. ihre pädagogischen und ganztagspezifischen Ziele und Arbeitsweisen festlegen. Dieses ist in Kooperation mit dem jeweiligen Hort und den anderen Kooperationspartnern zu erarbeiten. Der Schulträger stellt ggf. in Abstimmung mit dem Träger des Hortes die erforderlichen räumlichen Voraussetzungen für das ganztägige Angebot zur Verfügung. Das ganztagschulische Angebot kann auch außerhalb der Schule angeboten werden. Dies ist in der Gesamtkonzeption darzustellen und erfordert ggf. vertragliche Regelungen. Der Schulträger stellt für das ganztägige Angebot zusätzliche Sachmittel zur Verfügung, die bei der Antragstellung nachzuweisen sind. Möglich ist auch der Einsatz von Personal- und Sachmitteln des Hortträgers in den für Schülerinnen und Schüler verbindlichen Zeiten, wenn in gleichem Umfang schulische Ressourcen außerhalb dieser Zeiten eingesetzt werden.

2.1.2 Ganztagsangebote in der offenen Form

In ganztagsschulischen Angeboten in offener Form werden über den stundentafelbezogenen Unterricht hinaus, Betreuungsangebote durch die Schule und außerschulische Träger (Hort) unterbreitet. Unterricht sowie Lern-, Interessen- und Erfahrungsangebote umfassen an mindestens drei Wochentagen täglich mindestens acht Zeitstunden oder an vier Wochentagen sieben Zeitstunden. Die Kapazität der ganztägigen Angebote muss so gestaltet werden, dass sie grundsätzlich von 60 %

der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1 – 6 (einschließlich der Schülerinnen und Schüler, die den Hort besuchen) genutzt werden können. Für alle an der Ganztagschule beteiligten Schülerinnen und Schüler muss die Möglichkeit zum Mittagessen eingeräumt werden. Die Teilnahme an den Angeboten nach der verlässlichen Halbtagschule ist freiwillig und wird jeweils durch Anmeldung der Eltern für mindestens ein Schuljahr für die Schülerinnen bzw. Schüler festgelegt. Grundschulen mit diesen Ganztagsangeboten beschreiben ihre pädagogischen Ziele und Schwerpunkte in einem Konzept, in dem sie insbesondere die pädagogischen Absprachen mit den Kooperationspartnern – hier vor allem mit dem Hort – darlegen.

2.2 Ausweitung der Angebote für Ganztagsangebote in Schulen der Sekundarstufe I

In den Schulen der Sekundarstufe I werden neben den Ganztagschulen Ganztagsangebote in offener Form bereitgestellt.

voll gebundene Form der Ganztagsangebote in den Schulen der Sekundarstufe I	teilweise gebundene Form der Ganztagsangebote in den Schulen der Sekundarstufe I	offene Form der Ganztagsangebote in den Schulen der Sekundarstufe I
Die Teilnahme an den Ganztagsangeboten sind für alle Schülerinnen und Schüler einer Schule verpflichtend.	Die Teilnahme an den Ganztagsangeboten sind für einen Teil der Klassen oder Jahrgangsstufen verpflichtend.	Die Teilnahme an den Ganztagsangeboten ist nicht verpflichtend (additives Modell).

2.2.1 Voll oder teilweise gebundene Ganztagschulen

In der Ganztagschule der voll oder teilweise gebundenen Form bilden der Unterricht und die ganztägigen Angebote eine pädagogische Einheit (integratives Modell). Die Schulen sind zur Erstellung eines Schulprogramms verpflichtet, in dem sie u.a. ihre pädagogischen und ganztagspezifischen Ziele und Arbeitsschwerpunkte festlegen. Die Ganztagschule ist verpflichtet, das Erreichen ihrer ganztagspezifischen Ziele und die Umsetzung der jährlichen Arbeitsschwerpunkte regelmäßig zu evaluieren. Ergibt die Evaluation, dass die Standards nicht erfüllt werden, ist der Status der Schule als gebundene Ganztagschule zu überprüfen. Zusätzlich zu den ganztägigen Angeboten der Schule sollen weitere kostenlose oder kostenpflichtige Angebote von Kooperationspartnern aus den Bereichen Jugend, Kultur, Arbeit, Umwelt oder Soziales über Kooperationsvereinbarungen angeboten werden. Die Teilnahme an den ganztägigen Angeboten der Schule ist mit Ausnahme des Mittagessens grundsätzlich kostenfrei. Ganztagschulen in der voll gebundenen Form halten ein mindestens acht Zeitstunden umfassendes und für alle Schülerinnen und

Schüler verbindliches ganztägiges Angebot an mindestens drei Wochentagen (z.B. Montag, Dienstag, Donnerstag von 8.00 Uhr bis 16.00 Uhr) bzw. ein mindestens sieben Zeitstunden umfassendes ganztägiges Angebot an vier Wochentagen (z.B. Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag von 8.00 Uhr bis 15.00 Uhr) vor. Im Unterschied dazu gilt für Ganztagsschulen in der teilweise gebundenen Form das wie oben definierte Zeitangebot für die Schülerinnen und Schüler eines definierten Teils der Klassen oder Jahrgangsstufen (z.B. alle 7. u. 8. Klassen einer Schule oder ein Zug der Schule). Ganztagsschulen in gebundener Form bieten eine sich über den Vor- und Nachmittag erstreckende kind- und lerngerechte Rhythmisierung, die sich sowohl an den physiologischen sowie psychologischen Belastungen und am Lerntempo der Schülerinnen und Schüler orientiert. Ganztägige Angebote sind Pflicht-, Wahlpflicht- oder wahlfreie Angebote. Die Teilnahme an den ganztägigen Angeboten ist für alle Schülerinnen und Schüler grundsätzlich verbindlich. Im Unterschied dazu ist in Ganztagsschulen in der teilweise gebundenen Form die Teilnahme an den ganztägigen Angeboten für die Schülerinnen und Schüler eines definierten Teils der Klassen oder Jahrgangsstufen grundsätzlich verbindlich. In Bezug auf die pädagogischen Anforderungen und die personellen Ausstattungen sollen bei Ganztagsschulen in der voll oder teilweise gebundenen Form Kombinationen mit zusätzlichen offenen Angeboten für Klassen und Jahrgangsstufen, die nicht am verpflichtenden Ganztag teilnehmen bzw. zusätzlich zu den Tagen und Zeiten, die die Mindestnorm beschreiben, angestrebt werden. Der Schulträger stellt die erforderlichen räumlichen Voraussetzungen für das ganztägige Angebot zur Verfügung. Die Grundlage dafür bildet ein mit der Schule entwickeltes Raumkonzept. Da Ganztagsangebote auch in Räumen außerhalb der Schule angeboten werden können, sind diese in die Gesamtkonzeption einzubeziehen. Der Schulträger stellt für die ganztägigen Angebote zusätzliche Sachmittel zur Verfügung, die bei der Antragstellung nachgewiesen werden müssen. Der Schulträger gewährleistet, dass die Schülerinnen und Schüler an allen Tagen mit Ganztagsangeboten an einer warmen Mittagsmahlzeit zu angemessenen Preisen teilnehmen können. Der Schulträger muss hinsichtlich der Schülerbeförderung seine bzw. die kreislichen Planungen mit den zeitlichen Erfordernissen der Schule abstimmen.

2.2.2 Ganztagsangebote in offener Form

In einer Schule mit Ganztagsangeboten in offener Form werden im Anschluss an den stundentafelbezogenen Unterricht weitere Bildungs-, Freizeit- und Betreuungsangebote von Schule und mindestens drei Kooperationspartnern eingerichtet. Die Schule mit Ganztagsangeboten in offener Form muss dem staatlichen Schulamt jährlich die Mindestteilnehmerzahl von 40 Prozent der Gesamtschülerschaft der Schule der Sekundarstufe I und ein den angemeldeten Bedarf deckendes Angebot nachweisen.

2.2.3 Ganztagsangebote an Förderschulen

Bis einschließlich Schuljahr 2005/06 arbeiten 15 allgemeine Förderschulen (Schulen für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen) in den Jahrgangsstufen 7 – 10 als Ganztagsschulen in der voll gebundenen Form. Die an den Ganztagsangeboten beteiligten Schulen sind in das Unterstützungssystem der Schulen mit Ganztagsangeboten in der Sekundarstufe I eingebunden. Zukünftige Anträge für ganztägige Angebote an der allgemeinen Förderschule sollen folgenden Anforderungen entsprechen:

- Ganztagsangebote an der allgemeinen Förderschule sind angehalten, ihre Angebote in Kooperation mit benachbarten Grund- oder Oberschulen auszugestalten.
- An den Förderschulen werden gebundene Angebote wie in den Schulen der Sekundarstufe I entwickelt. Es ist möglich, dass Schulen auch die Angebote der teilweise gebundenen Form (Ganztagsangebote umfassen bestimmte Jahrgänge oder Klassen) beantragen.

Sofern an allgemeinen Förderschulen Sozialarbeit an Schulen durch Träger der Jugendhilfe angeboten wird, sollte in Abstimmung mit dem örtlich zuständigen Jugendamt und dem Angebotsträger Sozialarbeit an Schulen, diese in die Konzeption Ganztag einbezogen werden. Die Konzeption zur Ausgestaltung der Sozialarbeit an Schulen im Rahmen der Umsetzung des Ganztagsangebotes sollte gemeinsam mit dem Jugendamt, dem Angebotsträger und den Kooperationsschulen entwickelt und in einem Kooperationsvertrag festgehalten werden.

3. Materielle Sicherung von Ganztagsangeboten mit Bundesmitteln

Im Rahmen der Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) gewährt der Bund Finanzhilfen für Investitionen zum Aufbau neuer Ganztagsschulen, zur Weiterentwicklung bestehender Schulen zu Ganztagsschulen, zur Schaffung zusätzlicher Ganztagsplätze an bestehenden Ganztagsschulen sowie zur qualitativen Weiterentwicklung bestehender Ganztagsschulen. Grundlegende Fördervoraussetzung im Land Brandenburg ist eine durch das zuständige staatliche Schulamt erfolgte Genehmigung der Ganztagsangebote. Nur Schulen, die diese Genehmigung haben, können von den Investitionshilfen des Bundesprogramms partizipieren, d.h. die konkrete Förderung mit Mitteln aus dem IZBB erfolgt erst im Anschluss an das schulfachliche Genehmigungsverfahren. Die Bewilligungsgrundsätze des IZBB gehen von der Zielrichtung des Landes Brandenburg aus, dass langfristig im Primarbereich für 25 % aller Schülerinnen und Schüler und für rund 33 % aller Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I ganztägige Angebote vorgehalten werden sollen. Entsprechend dieser quantitativen Zielsetzung stehen bei der Umsetzung des IZBB im Land Brandenburg, das in den Haushaltsjahren 2003-2007 mit insgesamt 130 Millionen € Finanzhilfen des Bundes dotiert ist,

je förderfähigem Ganztagsplatz ca. 2000,- € Zuwendungsmittel zur Verfügung, die je nach Bedarf und Größe des Investitionsvolumens als anteilige Zuweisung und/oder als Schuldendiensthilfe bewilligt werden können. Dieser Ansatz soll alle Schulen, die ganztägige Angebote vorhalten, gleichbehandeln. Die IZBB-Mittel, die vom Schulträger einer Schule mit Ganztagsangeboten beantragt werden müssen, werden für Sachmittel, die die Ganztagsarbeit unterstützen (z.B. Ausrüstung für eine Keramikwerkstatt) oder für Baumaßnahmen (z.B. Errichtung eines Schülercafés) eingesetzt. Der Schulträger muss sich an der Ausfinanzierung eines Vorhabens mit Eigenmitteln beteiligen. Die Beteiligung des Schulträgers umfasst 10 bzw. 20 % der Fördersumme.

4. Quantitative Entwicklung

Ganztagsangebote in der Grundschule				
	2004/05	2005/06	2006/07 in der Umsetzung	2007/08 in der Planung
Grundschulen mit Ganztagsangeboten (insgesamt)	36	(+42) = 78	(+40) = 118	ca. 160-170
Grundschulen mit Ganztagsangeboten (VHG + Hort + Koop-Partner)	16	(+23) = 39	(+16) = 55	
Grundschulen mit Ganztagsangeboten in offener Form	20	(+19) = 39	(+24) = 63	

Ganztagsangebote in den Schulen der SEK I					
	Vor 2001	2004/ 05*	2005/ 06*	2006/07 in der Um- setzung	2007/08 in der Planung
Schulen der Sek. I mit Ganztagsangeboten (insgesamt)	65	71	94	(+22) = 116	Noch offen, da durch Schülerrückgang Schulstandorte schließen werden. Zielgröße ist eine Versorgung von ca. 33 % aller Schülerinnen und Schüler im Sek.-I-Bereich.
Ganztagsgrundschulen (teilgebunden bzw. vollgebunden)	65	64	70	(+5) = 75	
Ganztagsangebote in offener Form	0	7	24	(+17) = 41	

* Aufgrund von Standortschließungen durch rückgängige Schülerzahlen ist für Sek. I kein Aufwuchs pro Schuljahr dargestellt, sondern der Beginn des jeweiligen Schuljahres.

5. Unterstützungssystem

Der Aufbau von neuen Ganztagsstandorten ist im Land Brandenburg aus politischen, fachlichen und finanziellen Erwägungen heraus genuin als Kooperationsvorhaben von Schule und außerschulischen Partnern, vor allem aus der Jugendhilfe, angelegt. Dafür wurde seitens des Landes schon Ende 2003 eine Beratungsressource zur Verfügung gestellt. Das Team der Kooperationsberater/innen Ganztag bei einem freien Träger entwickelte in einem langwierigen Abstimmungsprozess mit allen relevanten Steuerungsebenen ein Arbeitskonzept. Insgesamt haben sich im Land Beratungs-, Informations- und Abstimmungsstrukturen entwickelt, die Doppelzuständigkeiten und Nicht-Zuständigkeiten vermeiden helfen. Eine Grundstruktur ist vorhanden und wird gut angenommen: beratende Schulaufsicht; Schulberater/innen Ganztag; Schulentwicklungs- und Evaluationsberatung; regionale Standortvernetzung; strukturelle Abstimmungsgremien; Qualifizierung durch Landesinstitute; Serviceleistungen durch freie Träger. Zwei Säulen tragen das Unterstützungssystem.

5.1 Konsultationsstandorte im Primar- und Sekundarstufen-I-Bereich

Im Primarbereich wurden acht Konsultationsstandorte aufgebaut, an denen die Kooperation von Grundschule und Hort beispielgebend verläuft, aber auch Prozesse der pädagogischen Schulentwicklung avanciert voran getrieben werden. Die angegliederten thematischen (Lern)Werkstätten sollen wegweisende ganztagspädagogische Entwicklungen aufarbeiten und multiplizieren. Meistens sind die Schulberater/innen Ganztag Lehrer/in an der Konsultationsschule. Diese Referenzstandorte haben allerdings noch keine „Leuchtturmqualität“, sondern müssen diese erst sukzessiv erwerben. Deshalb sind hier besondere Investitionen nötig.

Im Sekundarbereich sollen in Kooperation mit Angeboten der Jugendarbeit (und weiteren außerschulischen Ergänzungsvorhaben) ebenfalls Konsultationsstandorte für die Kooperation von Schule mit Partnern entwickelt werden. Es ist zu hoffen, dass sich an diesen Orten auch interessante Veränderungen der Lehr-Lern-Formen, neue Wege des sozialen Lernens oder der individuellen Förderung zeigen. Der Einsatzschwerpunkt sind Standorte mit ganztägigen Angeboten (offenes Modell).

Schulen mit ganztägigen Angeboten zeichnen sich durch eine verstärkte Öffnung hin zum Gemeinwesen aus. Zum einen ermöglichen Schulen mit ganztägigen Angeboten von ihrer Konstitution her eine intensive Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren. Zum anderen sind sie zur Ausgestaltung ihrer Spielräume und Erreichung ihrer bildungspolitischen Zielsetzungen auf die Zusammenarbeit mit einer Vielzahl von außerschulischen Institutionen und Fachkräften angewiesen. Bei dieser Zusammenarbeit soll an ausgewählten Schulstandorten durch die Einrichtung von Konsultationsstandorten Unterstützung angeboten werden. Die

Unterstützung besteht aus der Bereitstellung von Beratungsressourcen und der Erstattung von Kosten für die Durchführung und Koordinierung von Kooperationsprojekten. Unterstützt werden Schulstandorte, die sich die Aufgabe gestellt haben, gemeinsam mit dem Schulträger und Kooperationspartnern (aus der Jugendhilfe, Kultur, Wirtschaft etc.) eine längerfristig angelegte örtliche Qualitätsentwicklung durchzuführen. Die Unterstützung ist möglich, da die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung finanzielle Mittel für die Beratung, Begleitung und Vernetzung zur Verfügung stellt. Diese Finanzierung ist zunächst für das Jahr 2006 sichergestellt. Das Land Brandenburg stellt die Finanzierung für die Durchführung und Koordinierung von Kooperationsprojekten sicher. Folgende Zielsetzungen sind mit dem Aufbau der Konsultationsstandorte verbunden:

- Konsultationsstandorte sollen strukturell und pädagogisch innovative Wege gehen,
- die Ausgestaltung von Qualitätsstandards (z.B. der strukturellen Rahmenbedingungen, des Informationsaustausches und -flusses, der Kooperationsvereinbarungen etc.) im Zusammenspiel von schulischen Angeboten und Angeboten der außerschulischen Kooperationspartner, insbesondere der Jugendhilfe, wird angestrebt.

Es findet eine gemeinsame Weiterentwicklung des Ganztagskonzepts vor Ort statt, wodurch erreicht wird, dass

- die Kinder und Jugendlichen durch die Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Partnern, insbesondere der Jugendhilfe, auf ein bedarfsgerechtes Angebot zurückgreifen können,
- eine größere Anzahl Kinder und Jugendliche, insbesondere bildungsbenachteiligte junge Menschen, durch die Angebote erreicht werden,
- die individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen durch das abgestimmte Zusammenspiel der beteiligten Akteure verbessert wird.

Die Konsultationsstandorte sollen anderen Ganztageseinrichtungen Anregung und Unterstützung bei der gemeinsamen Konzeptentwicklung und Umsetzung ihres Ganztagskonzepts hinsichtlich der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern und der Öffnung von Schule bieten. Ausgehend von ihren eigenen praktischen Erfahrungen sollen die Konsultationsstandorte Orientierung bieten und Mut machen, sich auftretenden Problemen zu stellen und nach Lösungen zu suchen. Andere Schulen sowie außerschulische Kooperationspartner in der Region sollen somit zu eigener systematischer Organisations- und fachlicher Entwicklung animiert werden.

5.2 Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Brandenburg

Gemeinsam mit dem Ministerium für Jugend, Bildung und Sport (MBJS) unterstützt die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) die inhaltliche und qualitative

Entwicklung von Schulen mit Ganztagsangeboten im Land Brandenburg und bindet diese Schulen des Landes in das Begleitprogramm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ ein. Zu diesem Zweck wurde mit der DKJS und dem MBS die Errichtung einer regionalen Serviceagentur als Beratungs- und Unterstützungsangebot für Ganztagsangebote an Schulen im Land Brandenburg innerhalb des Programms errichtet. Die Serviceagentur wurde bei KoBra.net (WIBB gGmbH) angesiedelt. Die Serviceagentur ist mit der Umsetzung und Koordination des Begleitprogramms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ und damit mit der Entwicklung und Umsetzung von Unterstützungskonzepten für Ganztagsangebote im Land Brandenburg befasst. Das Projekt soll Beispiele guter Praxis identifizieren und Schulen, den beteiligten Kindertagesstätten und anderen außerschulischen Kooperationspartnern Gelegenheit geben, ihre Entwicklungsprozesse zu reflektieren und öffentlich darzustellen. Experten, die Schulen unterstützen, sollen identifiziert und vermittelt werden. Die Serviceagentur steht den Schulen, den beteiligten Kindertagesstätten und weiteren Kooperationspartnern beratend zur Seite, lokale Netzwerke werden betreut und es wird für ein Wissenstransfer gesorgt. Eine wichtige Aufgabe ist es auch, den Fortbildungs- und Beratungsbedarf der Schulen zu bündeln, Unterstützungs- und Fortbildungsangebote zu vermitteln und zu koordinieren und sich am bundesweiten Netzwerk des Begleitprogramms zu beteiligen. Die Serviceagentur trägt mit ihrem regionalen Wissen dazu bei, eine Datenbank mit guten Beispielen des Begleitprogramms zu bereichern und zum Experten- und Materialienpool beizutragen.

6. Evaluation

Im Rahmen des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) wird in den Jahren 2004–2008 ein vom Bund finanziertes Begleitforschungsprogramm durchgeführt, an dem sich das Land Brandenburg beteiligt. Die fachliche Leitung im Bund hierfür liegt bei einem am ISF Dortmund angesiedelten Konsortium, in dem das DIPF (Frankfurt), das DJI (München) und das DPC (Hamburg) mitarbeiten. Das Vorhaben trägt den Titel „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (STEG)“. Pro Land wurde aus den mit IZBB-Geldern geförderten Schulen der Sekundarstufe I eine Basisstichprobe von 20 Schulen gezogen, gleiches erfolgte für den Bereich Primarstufe. Angesichts der langen Tradition der Ganztagschulen in der Sekundarstufe I (in gebundener Form) in Brandenburg hat das Land eine Zusatzstichprobe von zehn weiteren Ganztagschulen des Sekundarstufen-I-Bereich beantragt. Insgesamt werden damit in Brandenburg 50 Schulen mit Ganztagsangeboten in den nächsten Jahren extern evaluiert werden. Geplant sind drei Messzeitpunkte in den Jahren 2005 (Schuljahr 2004/05), 2006 (Schuljahr 2006/07) und 2008 (Schuljahr 2008/09). Auf diese Weise können in Brandenburg und Berlin mit der sechsjährigen Grundschule die Untersuchungsjahrgänge 3 und 5 bzw. 7 und 9 jeweils zweimal befragt werden. Während in der Erhebung der

Ausgangslage im Frühjahr/Sommer 2005 eine Befragung der Eltern, Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Schulleitungen mit jeweils identischen Instrumenten stattfand, können bei dem 2. und 3. Messzeitpunkt auch stärker Länderinteressen berücksichtigt werden. Ziel der Studie ist es, in den nächsten Jahren ein länderübergreifendes Forschungsprogramm zur Entwicklung von Ganztagschulen und -angeboten durchzuführen. Die Untersuchungen sollen sich – auf der Basis einer relativ breiten Eingangserhebung – je nach Reformkonzepten und Wünschen der beteiligten Länder auf verschiedene Schwerpunkte ausrichten, für die das Konsortium und teilweise auch andere unterschiedliche Forschergruppen die Verantwortung übernehmen (modularer Aufbau). Dabei bewegen sich die forschungsleitenden Fragestellungen innerhalb der folgenden Untersuchungsfelder:

- Entstehungsbedingungen und Implementation ganztägiger Angebote,
- Entwicklungsprozesse und -bedingungen bei der Implementation,
- Akzeptanz, Angebotsnutzung und Partizipation in der Entwicklungsphase,
- Schul- und Lernkultur/pädagogische und organisatorische Gestaltung der Angebote der Schulorganisation und Organisationskultur, außerunterrichtlicher Lernangebote und des sozialen Lernens,
- Lehr-Lern-Kultur im Unterricht,
- Kompetenzentwicklung bei den Schülern und
- Verhältnis zum sozialen Umfeld.

Ein zentrales Auswertungsziel ist es, die in den einzelnen Modulen erhobenen Daten durch statistische Analysen so zu verknüpfen, dass sich sowohl innerhalb der Schule als auch im Zusammenwirken zwischen Schule und Umfeld ermitteln lässt, welche Bedingungen eine erfolgreiche Gestaltung ganztägiger Schulen hat und wie Ganztagsangebote ihrerseits die Entwicklung der Schule und deren sozialen Kontext verändern. Ergänzend zum Forschungsprogramm des Bundes wird im Land Brandenburg zusammen mit Berlin und Rheinland-Pfalz eine vertiefende qualitative Studie durchgeführt. Die Grundlage hierzu bildet die Konzeption von Frau Prof. Dr. Reh (TU Berlin) und Prof. Kolbe (Mainz). Der spezifische Untersuchungsansatz stellt für die Schulen eine Begleitung und zugleich Unterstützung dar, mit den Ergebnissen erhalten die beteiligten Schulen Aufschluss über spezifische Gelingensbedingungen für Ganztagsangebote in Schulen.

7. Ausblick

In der Diskussion zur Weiterentwicklung von Ganztagsangeboten wird vor allem die besondere Situation von Ganztagsangeboten in der Grundschule thematisiert. Hier sollen Eckpunkte dieser Diskussion benannt werden.

In den bisher entwickelten Grundschulen mit Ganztagsangeboten ist die Kooperation von Schule und Jugendhilfe und externen Partnern verbindlich festgeschrieben. Die Beteiligung der Grundschulkindern an den Ganztagsangeboten

nach den Angeboten der VHG, die mindestens sechs Zeitstunden umfassen, oder dem regulären Unterrichtsangebot der Grundschule mit Ganztagsangeboten in der offenen Form ist zur Zeit freiwillig. Im Rahmen der Weiterentwicklung dieser Angebote zu Häusern des Lernens ist die verbindliche Teilnahme aller Kinder einer Grundschule am Ganztag Voraussetzung. Diese Ganztagsstandorte sollen regionale Bildungszentren mit großer Angebotsvielfalt werden.

Merkmale der Häuser des Lernens:

- alle Kinder besuchen in einer Kernzeit von mindestens acht Zeitstunden die Häuser des Lernens,
- am Standort arbeiten Lehrkräfte, Erzieherinnen, Fachleute aus dem sozialen Umfeld der Schule kollegial zusammen,
- regionale bzw. kommunale Planungs- und Abstimmungs-Steuergruppen aus Kommune, Schule, Jugendhilfe begleiten die Häuser des Lernens,
- der Schul- und Jugendbereich in den Häusern des Lernens haben eine gemeinsame Leitung,
- Lehrkräfte in den Häusern des Lernens arbeiten nach neuen Arbeitszeitkonzepten (Präsenzzeit ...),
- die gemeinsame Nutzung der Schulräume und der Räume der bisherigen Einrichtungen der Kindertagesbetreuung ist Voraussetzung,
- es werden keine Elternbeiträge für die Betreuung in der Kernzeit erhoben,
- in den Häusern des Lernens erfolgt eine Ressourcenbündelung (Personalkosten des Landes für die Lehrkräfte, für die Honorarmittel und die Mittel des Jugendamtes und des Trägers der bisherigen Einrichtungen der Kindertagesbetreuung werden zusammengeführt),
- es erfolgen regelmäßige Fortbildungen des multiprofessionellen pädagogischen Personals,
- es wird eine interne Evaluation etabliert.

Mit der oben beschriebenen personellen Untersetzung der Häuser des Lernens können die bisherigen dienstrechtlichen Bestimmungen fortgeführt werden. Es ist keine Überführung der Erzieherinnen in den Landesdienst erforderlich.

8. Zusammenfassung

Die Grundlagen für die Ganztagsarbeit in den Schulen Brandenburgs sind gelegt. Die räumlichen Voraussetzungen wurden geschaffen oder sind in der Umsetzung, die rechtlichen Grundlage sind entwickelt, die finanzielle und personelle Ausstattung ist gesichert. Die Schulen mit Ganztagsangeboten sind jetzt zunehmend gefordert, die pädagogisch inhaltliche Ausgestaltung der Ganztagsarbeit stärker in den Fokus zu nehmen. Es geht um die qualitative Weiterentwicklung und nicht in erster Linie um eine beliebige quantitative Ausweitung.

Die Ganztagsarbeit in Brandenburg ist, um im Bild eines Hauses zu bleiben,

eine Baustelle, der Rohbau steht und wir feiern Richtfest. Jetzt geht es zunehmend um die Schaffung einer Innenausstattung – ein wohnliches Ambiente – in der sich Kinder, Jugendliche und alle beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen wohl fühlen können.

Anmerkung

1 90 Min. Unterrichtsblock + 5 Min. Pause

Michael Becker

Ganztagsschulen in Mecklenburg-Vorpommern

Zur Geschichte der Ganztagsschulen

Ganztagsbildung gehört zu den Traditionen der gesamtdeutschen Bildungskultur, deren Geschichte weit zurückreicht und die einen Zeitraum von fast hundert Jahren umfasst. Vor der Wende zum 20. Jahrhundert war es gang und gäbe, dass in deutschen Schulen der Unterricht sowohl an Vormittagen als auch an Nachmittagen erteilt worden ist.

Erst mit dem 20. Jahrhundert wurde die Unterrichtszeit mehr und mehr auf den Vormittag umgestellt, es entstanden Halbtagschulen. Der Grund dafür war die Tatsache, dass Kinder ihre Eltern bei der Erwerbstätigkeit unterstützen mussten und nachmittags in die Arbeit eingebunden waren. Unterschiedliche Modelle, wie die so genannten „Fabrikschulen“ und „Sommerschulen“ oder andere versuchten ein Mindestmaß an Bildung für alle Kinder zu gewährleisten. In den zwanziger Jahren des abgelaufenen Jahrhunderts entstanden verschiedene Konzepte für die Ganztagsbetreuung. Dazu gehörten z.B. die Landerziehungsheime und auch die Tagesheimschulen. Die Konzepte der Schulen folgten dem Prinzip der ganztägigen Betreuung. Die Entwicklung der Ganztagsbetreuung erfolgte sporadisch, sie war durch längere Unterbrechungen gekennzeichnet.

Seit 1954 entstanden die ersten Ganztagsschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Die DDR richtete u.a. Tagesheimschulen ein. Mit dem einheitlichen Bildungssystem des sozialistischen Staates wurde 1963 für Schüler der Klassen 1-4, der Unterstufe, die Betreuung am Nachmittag in Horten organisiert, denen die Hausaufgabenbetreuung und die Freizeitbeschäftigung oblag. Das Besondere war hier, dass die Klassenleiter und die Horterzieher gemeinsam Bildungsziele verwirklichten. In den Klassen 5-10, der Oberstufe, wurden an den Nachmittagen vielfältige Arbeitsgemeinschaften, Zirkel, Veranstaltungen u.a. angeboten.

Mit der Wiedervereinigung standen weit reichende Veränderungen in der Bildungslandschaft der neuen Bundesländer im Mittelpunkt. So wurde auch der Ganztagsschulgedanke aufgenommen. Die Zahl der Ganztagsschulen nahm deutlich zu. Durch das Investitionsprogramm der Bundesregierung im Jahre 2003, das den Schulen auf der Grundlage einer guten materiellen Ausstattung eine qualitativ bessere Bildung und Erziehung ermöglichen kann, erhielt die Ganztagsbetreuung einen gewaltigen Aufschwung. Bundesweit stieg die Anzahl der Ganztagsschulen von 1600 bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt auf etwa 5000 Ganztagsschulen.

Ganztagsschulen in Mecklenburg-Vorpommern

Die Geburtsstunde der Ganztagsschulen in Mecklenburg-Vorpommern kann mit dem Bürgerschaftsbeschluss der Hansestadt Stralsund auf das Jahr 1994 festgelegt werden. In diesem Jahr wurde auf Initiative der Olof-Palme-Schule und des Schulamtes in Stralsund dem Antrag auf Errichtung einer Ganztagsschule durch die Bürgerschaft zugestimmt. Mit der Einführung des zweiten Schulgesetzes Mecklenburg-Vorpommerns im Jahre 1996 war auch in unserem Land die gesetzliche Grundlage für die Bildung der Ganztagsschulen gegeben. Die Gesamtschulen gehörten zu den Ersten, die auf der Grundlage des Schulgesetzes und der 1999 geschaffenen Verwaltungsvorschrift als Ganztagsschulen arbeiteten, überwiegend in offener Form, bei der der Unterricht am Vormittag durch Freizeitangebote am Nachmittag ergänzt wird. Die enge Verzahnung von Unterricht, Förderung und Freizeit sowie unterrichtsergänzenden Angeboten sind Kennzeichen der Ganztagsarbeit. Es folgten Realschulen, Förderschulen, auch einige Gymnasien, 1999 waren es 35 Schulen, die sich auf den Weg machten, Ganztagsschule zu werden.

Im Ergebnis des Investitionsprogramms des Bundes Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB-Programm) zeigte die Entwicklung der Ganztagsschulen in Mecklenburg-Vorpommern nach der Veröffentlichung der Richtlinie zur Umsetzung dieses Programms eine deutliche Steigerung. Im Jahre 2003 gab es im Land bereits 65 Ganztagsschulen in offener und gebundener Form. Das in Folge des Investitionsprogramms des Bundes geschaffene Landesprogramm stellte den pädagogischen Rahmen für die Ganztagsarbeit unter den Bedingungen einer veränderten Tagesgestaltung her und erwies sich als Richtungweisend für neue Chancen in der Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler.

Die bundesweite Zunahme der Ganztagsarbeit führte zu weitergehenden Überlegungen bei der Gestaltung der Ganztagsarbeit. Bereits zwei Jahre später verdoppelte sich die Zahl der Ganztagsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Erfahrungen mit Ganztagsbetreuung, aber auch die Erkenntnis ihrer innovativen Möglichkeiten stellte Lehrer, Eltern, Wissenschaftler und Partner der Schulen vor neue Herausforderungen, die zu neuen Betrachtungen der Ganztagsarbeit und zu entscheidenden Veränderungen führten.

Kernaussagen zu den Vorzügen und zur Entwicklung der Ganztagsschulen von 2003 bis 2006

Ganztagsschulen gehören bereits seit Jahren zur Bildungslandschaft Mecklenburg-Vorpommerns. Sie sind heute so gefragt wie noch nie. Die Ganztagsschule erfreut sich bei Schülern, Eltern und Lehrern einer großen Beliebtheit.

Die quantitative Entwicklung der Ganztagsschulen im Land ist eindrucksvoll. Im Jahr der Veröffentlichung des Schulgesetzes und der Verwaltungsvorschrift

„Die Arbeit an der Ganztagsschule“ zum Schuljahr 1998/99 hatten wir 34 Ganztagsschulen. Im Jahr des Starts des Investitionsprogramms Zukunft Bildung und Betreuung waren es 65. Inzwischen sind es 225 Ganztagsschulen und Schulen in Ganztagsform in öffentlicher und freier Trägerschaft.

Der Ganztagsschulbetrieb führt in allen schulischen Bereichen zu Veränderungen, die auch Auswirkungen auf alle an Schule Beteiligten hat. Kernelemente dieser Veränderung liegen im Bereich der Unterrichtsorganisation und -gestaltung. So hat die ganztägige Lernorganisation positive Wirkungen auf die unterrichtliche und curriculare Effektivität. Auch lassen sich die individuellen Förderungsmöglichkeiten an Ganztagsschulen besser realisieren, intensivere Übungsformen finden und die Hausaufgabenbetreuung erfolgreicher in den Schulablauf integrieren.

So kann ein positiver Einfluss auf die Erhöhung des Lernerfolges bei Schülern wahrgenommen werden, was ihre Bildungschancen und die Zahl formaler Schulabschlüsse erhöht. Durch eine neue Rollengestaltung aller an Schule Beteiligten wird eine Verbesserung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses und des Sozialklimas erreicht. Projektorientiertes und Klassenstufen übergreifendes Arbeiten führt zu einer Intensivierung des Gemeinschaftserlebens. Der Gemeinsinn wird gefördert und soziale Kompetenzen werden entwickelt. Die neue Qualität der Zusammenarbeit zwischen Schülern und Lehrern bzw. Schülern und Schülern verbessert durch ein verändertes Sozialverhalten und eine höhere Konfliktlösungsbereitschaft die Schumatmosphäre in bedeutendem Maße.

Durch die Einbindung außerschulischer Angebote sowie durch schulische Arbeitsgemeinschaften wird eine größere Leistungs- und Neigungsdifferenzierung erreicht. Schüler erhalten mehr Anregungen für die Entwicklung ihrer Freizeitbetätigung, entwickeln eine größere Identität mit ihrer Schule und eine höhere Lernmotivation.

Nicht zuletzt bringt der Ganztagsschulbetrieb Entlastungen und Unterstützung für die Familien. Einerseits leisten die Schulen zunehmend Unterstützung hinsichtlich der Bewältigung problematischer Familiensituationen, andererseits entlasten sie die Eltern durch ihre Angebote und schulische Betreuung. Damit werden Ganztagsschulen auch den erhöhten Anforderungen der Eltern gerecht. Durch die Schaffung einer werteorientierten Erziehungsallianz von Elternhaus und Schule wird eine vertiefte Zusammenarbeit angestrebt.

Ganztagsschulen bieten die Chance, eine neue Qualität des Unterrichts zu erreichen. Über den Unterricht hinaus ermöglichen sie pädagogisch besonders anregende Lernorganisationen, wie z.B. das Lernen in Projekten mit außerschulischen Kooperationspartnern und unterstützen das Fächer verbindende und übergreifende Lernen. Ein verändertes Rollenverhältnis zwischen Schülern und Lehrern fördert die Eigenverantwortung der Schüler für das eigene Lernen. Gleichzeitig können die Lehrkräfte mit Blick auf den ganzen Schüler Lernprozesse intensiver begleiten und gezielter unterstützen.

Die Kooperation mit Eltern und anderen Partnern in ihrem Schulumfeld, der Jugendhilfe, Vereinen des kulturellen und sportlichen Lebens eröffnen allen Beteiligten neue Erfahrungs-, Erlebnis- und Handlungsräume. Das ist hinsichtlich der gesellschaftlichen und familiären Veränderungen, die einen Rückgang sozialer und kultureller Kontakte und Erfahrungen oft zur Folge haben, von besonderer Bedeutung.

Die Ganztagsschule ist auf Gemeinsamkeit und sozialen Zusammenhalt angelegt. Sie fördert ein gleichberechtigtes Miteinander von Mädchen und Jungen in Bildung und Erziehung, unterstützt das interkulturelle Lernen und die Normalität des gemeinsamen Lernens und Zusammenlebens von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlicher ethnischer Herkunft und soziokultureller Prägung und macht das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen erfahrbar.

Eine Ganztagsschule, die alle Möglichkeiten einer ganztägigen Zusammenführung von Erziehung und Bildung nutzt, die sich für Sportvereine, künstlerische Vereine, Träger der Jugendhilfe, Kinder- und Jugendvereine und kirchliche Angebote öffnet und die sich auf ihre landes- und regionalspezifischen Besonderheiten und Potentiale, wie die Verbundenheit zum Ostseeraum, die Traditionen der Seefahrt und des Schiffbaus und ihrer historischen Entwicklung besinnt, kann und wird sich zu einem identitätsstiftenden, soziokulturellen Zentrum in ihrem Umfeld entwickeln. Schule als Lern- und Lebensort, in dem Menschen miteinander generationsübergreifend kommunizieren, arbeiten und voneinander lernen, nimmt einen entscheidenden Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen, stärkt die Sozialkompetenzen und verhilft dem Einzelnen zu stärkenden Lernarrangements, die sich auch in besseren Leistungen im Unterricht widerspiegeln.

Was zeichnet eine „Gute Schule“ aus?

Die „Gute Schule“ hat sich auf den Weg gemacht. Für die Ganztagsschulen in Mecklenburg-Vorpommern ist die konzeptionelle Vorbereitung, der Blick über den Gartenzaun, der Besuch von Kongressen, die Präsentation in der Region und darüber hinaus, sowie der Erfahrungsaustausch ein unverzichtbares Muss. Mit dem „Blick über den Zaun“ hat sich in Mecklenburg-Vorpommern ein Netzwerk von Schulen etabliert, die voneinander lernen wollen. Es ist ein Netzwerk, in dem zahlreiche Schulen im Modellprojekt „Selbstständigere Schule“ landesweit zusammengeschlossen sind, um dem Leitbild einer „Guten Schule“ erweiterte Standards und überzeugende Praxisbeispiele zu geben.

Das Modellvorhaben „Selbstständigere Schule“ soll mit einem Mehr an Selbstständigkeit und einem damit verbundenen eigenverantwortlichen Handeln vor allem eine Verbesserung der Unterrichtsqualität erzielen. Es hat sich gezeigt, dass die „Gute Ganztagsschule“ von mehr Selbstständigkeit profitiert. Zum Netzwerk

gehört auch die Initiative „Anschub“. Sie stellt ein Schulentwicklungskonzept für Gesundheit und Bildung dar. Qualitätsdimensionen „Lernergebnisse und Erfolge der Schule“, „Lernkultur – Qualität der Lehr- und Lernprozesse“, „Schulethos und Schulleben“, „Schulmanagement“ und „Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung“ bilden den inhaltlichen Rahmen. Vorhandene Ressourcen werden gebündelt und koordiniert, um die schulische Gesundheitsförderung anzuschließen und gleichzeitig neue Impulse zu setzen.

Das Bildungssystem in unserem Land steht vor neuen Herausforderungen, die begründete Veränderungen erforderlich machen. Das Konzept „Längeres gemeinsames Lernen“ aller Schüler soll in einem ersten Schritt in den Jahrgangsstufen 5 und 6 an die Stelle der bislang erfolgenden Trennung nach der Grundschulzeit treten. Durch zusätzliche Stunden wird die individuelle Förderung einen wichtigen Platz einnehmen. Ganztagsschulen haben hier eine Chance, mit der Entwicklung zur gebundenen Form den Weg zur „Guten Schule“ zu beschreiten. Ziele und Inhalte des „Längeres Gemeinsames Lernens“ sind mit dem Konzept der Ganztagsschule eng verbunden. Die Verknüpfung von Elementen wie der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler, der Entwicklung einer neuen Unterrichts- und Schulkultur, der Kooperation mit außerschulischen Partnern und der Verbesserung der Chancengleichheit stellt einen erweiterten Anspruch an inhaltlich-pädagogische Zusammenhänge zwischen dem längeren gemeinsamen Lernen und der Ganztagsschule dar.

Standards für eine „Gute Schule“

Im Sinne der Definition von Klieme werden unter Standards empirisch überprüfbare Ist-Beschreibungen verstanden. Diese Standards können also als Instrument dienen, Schulen zu evaluieren, sind aber zuerst und vor allem ein Mittel der Selbstverständigung und Selbstverpflichtung. Standards operationalisieren und präzisieren Vorstellungen von einer „Guten Schule“ und stellen hohe Ansprüche. Pädagogik ist prinzipiell an Soll-Vorgaben orientiert. So kann zum Beispiel die vernünftige und friedliche Regelung von Konflikten nie als gesichert, muss aber als Standard gelten.

Die Angebote zu den Standards einer „Guten Schule“:

1. Individuelle Zuwendung, Betreuung,
2. Individualisierung des Lernens,
3. Förderung/Integration,
4. Feed Back, Lernbegleitung, Leistungsbewertung.

„Das andere Lernen“ – erziehender Unterricht, Wissensvermittlung, Bildung:

1. Lernen in Sinnzusammenhängen/Erfahrungsorientierung,
2. Selbstverantwortetes, selbsttätiges Lernen,

3. Freude am Lernen und Gestalten,
4. Differenzierung,
5. Qualitätskriterien für und Bewertung und Präsentation von Leistungen.

Schule als Gemeinschaft – Demokratie lernen und leben:

1. Achtungsvoller Umgang/Schulklima,
2. Schule als Lebens- und Erfahrungsraum,
3. Schule als demokratische Gemeinschaft und Ort der Bewährung,
4. Öffnung der Schule/Teilhabe an der Gesellschaft.

Schule als lernende Institution – Reformen „von innen“ und „von unten“:

1. Schulprofil und Schulentwicklung,
2. Arbeitsklima und Organisation,
3. Evaluation,
4. Fortbildung.

Das Land Mecklenburg-Vorpommern wurde in den vergangenen Jahren bundes- und landesweit durch eigene Präsentationen in verschiedenen GTS-Veranstaltungen von folgenden Ganztagschulen hervorragend, die hier stellvertretend für die 225 Ganztagschulen und Schulen in Ganztagsform in öffentlicher und in freier Trägerschaft in Mecklenburg-Vorpommern stehen, vertreten:

- Integrierte Gesamtschule Grünthal, Stralsund, Kooperative Gesamtschule Stavenhagen,
- Sonderpädagogisches Landesförderzentrum mit dem Schwerpunkt „Hören“ in Güstrow,
- Regionale Schule „Heinrich Heine“ Karlshagen, Regionale Schule Niepars, Kooperatives Förderzentrum „Martin Andersen Nexö am Ryck“ Greifswald, IGS Schwerin,
- Europaschule „Arnold Zweig“ Pasewalk, Ostseegymnasium Greifswald, Gymnasium Wittenburg, Schlossgymnasium Gützkow,
- Ueckermünder Grundschule als erste „Schule in Ganztagsform“,
- Mecklenburgisches Förderzentrum für Körperbehinderte Schwerin,
- Bützower Grundschulen in öffentlicher und freier Trägerschaft,
- IGS Borwinschule Rostock, Deutsch-Polnisches Gymnasium Löcknitz,
- Evangelische Grundschule Wismar, Regionale Schule Spantekow, Regionale Schule Goldberg, Regionale Schule Eggesin, Regionale Schule Ducherow,
- Sonderpädagogisches Förderzentrum Waren/Müritz,
- Regionale Schule mit Grundschule Satow, Grundschule am Sandberg Neustrelitz.
- Regionale Schule „Störtebecker“ Rostock, Regionale Schule Papendorf.

Im Mittelpunkt der Sichtweise zur Bewertung sind die pädagogischen Gutachten, regionale und landesweite Präsentationen, Teilnahme an landes- und bundesweiten

Projekten, die Vergleichskriterien genügen.

- Von den Stärken ausgehen – individuelle Förderung.
- Neue Unterrichtsformen – Chancen für Lehrer und Schüler.
- Neuer Rhythmus an Ganztagschulen – Verzahnung von Vor- und Nachmittag.
- Der Raum als zusätzlicher Lehrer – Räume neu gestalten.
- Gemeinsam Schule neu gestalten – Schüler und Eltern einbeziehen.
- Schule und Partner – Verantwortung gemeinsam übernehmen.
- Neuen Anforderungen gerecht werden – Qualifizierung des Personals.

Viele Ganztagschulen sind über die Internet-Oberfläche „Schulhomepages in MV“ oder den Bildungsserver des Ministeriums, über die Datenbank der Schulporträts, die von der Universität Greifswald im Ergebnis einer langjährigen landeseigenen Evaluation entwickelt wurde, erreichbar. In den Schulporträts kann man erleben, wie reformpädagogische Schulen voneinander lernen, was ein „Blick über den Zaun“ bringen kann. Welche Voraussetzungen müssen für solches Lernen gegeben sein? Was haben die Besucher und die Besuchten davon? Wie gehen sie mit Kritik um? Welches Potenzial für die Zukunft hat jede einzelne Ganztagschule?

Unterstützungssysteme

Bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Ganztagschulen sind diese nicht allein gelassen, sondern werden durch zahlreiche Unterstützungssysteme begleitet.

Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung:

Die Bundesregierung hat mit dem Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung eine wichtige Weichenstellung für die notwendige Bildungsreform vorgenommen. Mit insgesamt vier Milliarden Euro unterstützt der Bund die Länder bis zum Jahr 2007 bei der Schaffung eines bedarfsgerechten Ganztagschulangebotes. In Mecklenburg-Vorpommern ist eine hohe Resonanz auf das Investitionsprogramm des Bundes zum Ausbau der Ganztagschulen zu verzeichnen. 2006 sind bereits ca. 59 Mio. € der 93 Mio. € für MV – also mehr als 63 % der vorgesehenen Gesamtfördersumme – mit 89 Zuwendungsbescheiden ausgereicht worden. 70 Anträge sind in der Bearbeitung.

Förderprogramm „Schule Plus“:

Seit Schuljahresbeginn 2004/05 wird die inhaltliche Ausgestaltung der Schulen – nicht nur der Ganztagschulen – mit dem neuen Programm „Schule Plus“ unterstützt. Das Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) und des Landes Mecklenburg-Vorpommern mit Unterstützung des Europäischen Sozialfonds (ESF) regt die Kooperation zwischen Schulen und Bildungspartnern an und vernetzt lokale Lernorte mit der Schule. Es fördert und unterstützt schul- und unterrichtsergänzende Projekte, die Schülerinnen und Schülern ab der Klasse

acht berufliche Vorerfahrungen, Fertigkeiten und Fachkenntnisse vermitteln. Die zusätzlichen Bildungsangebote in Form von Arbeitsgemeinschaften, Lernteams oder Zirkeln werden im naturwissenschaftlich-technischen, im ökonomisch-wirtschaftlichen Bereich, in der Arbeit mit Neuen Medien, aber auch in der Förderung von sprachlicher und sonstiger kommunikativer Kompetenz unterbreitet. Das Programm wird von den Schulen sehr gut angenommen.

Regionale Serviceagentur „Ganztagig Lernen – Ideen für mehr“:

Am 07.12.2004 wurde ein Kooperationsvertrag zwischen der DKJS und dem Bildungsministerium Mecklenburg-Vorpommerns unterzeichnet. Unter anderem ist auf Grundlage dieses Kooperationsvertrages eine Regionale Serviceagentur in Waren aufgebaut worden. Die Regionale Serviceagentur berät Schulen auf ihrem Weg zur Ganztagsschule, unterstützt sie bei der Konzepterstellung und -umsetzung und hilft bei der Vernetzung untereinander. Mit dem Programm werden Schulen dabei unterstützt, ihre eigenen Entwicklungsaufgaben zu lösen.

Lenkungsgruppe Ganztagsschule:

Die Lenkungsgruppe Ganztagsschule ist ein für Schulen erreichbares und transparentes System externer Unterstützung, das unkompliziert in Anspruch genommen werden kann. Die Lenkungsgruppe unterstützt schulische Innovation durch personale Bezüge zur Sicherung kontinuierlicher Prozesse, sie stärkt die selbstgesteuerte Professionalisierung, die Kooperations- und Reflexionsfähigkeit der Einzelschule. Bei der Planung und Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen arbeitet die Lenkungsgruppe Ganztagsschule auf der Grundlage eines gemeinsam abgestimmten Aufgaben- und Qualitätsverständnisses.

Wissenschaftliche Begleitung:

Das wissenschaftliche, das bildungsadministrative, das bildungspolitische und das allgemeine öffentliche Interesse an Bildung und Erziehung haben sich aufgrund verstärkter einzelschulischer Autonomie immer deutlicher auf Qualitätsaspekte von Schule und Unterricht konzentriert. Damit die mit dem Ausbau gebundener Ganztagsschulen in Mecklenburg-Vorpommern verfolgte Qualitätsentwicklung auch sichtbar und messbar wird, wurde mit Beginn des Schuljahres 2004/05 eine Evaluation von Ganztagsschulen auf Landesebene unter Berücksichtigung der für Mecklenburg-Vorpommern spezifischen Indikatoren unter Leitung von Herrn Prof. Dr. Prüß (Universität Greifswald) begonnen. Mecklenburg-Vorpommern beteiligt sich außerdem mit zwei Stichproben an der länderübergreifenden Studie zur Entwicklung von Ganztagsschule, die mit den laufenden Länderaktivitäten abgestimmt wird.

Das Interesse an der Entwicklung der einzelnen Schule am individuellen Schulstandort ist groß, es geht aber auch um die Rahmenbedingungen der Unterstützung von Schulentwicklung, d.h. die einzelschulische Entwicklung soll vor dem konkreten regionalen Hintergrund des Landes und seiner Schulpolitik untersucht werden.

Erst auf Grundlage der sehr differenziert arbeitenden Einzelschule ist es möglich, generelle Entwicklungen herauszuarbeiten und Empfehlungen für die Gestaltung der Ganztagschule in Mecklenburg-Vorpommern zu geben.

Projekt der Deutschen Stiftung der Wirtschaft:

Das Projekt der Deutschen Stiftung der Wirtschaft ist ein Projekt der Berufsorientierung. In Mecklenburg-Vorpommern können insgesamt acht Schulen an dem Projekt „Ganztagsschulen gestalten – Kooperation schafft Zukunft“ teilnehmen. Folgende Auswahlkriterien sind zu Grunde gelegt worden:

1. Das Schulprogramm der zu beteiligenden Schulen sollte deutlich machen, dass
 - a) der Berufsorientierung in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern bereits ein hoher Stellenwert in der Schulprogrammarbeit eingeräumt wird und
 - b) Schulleitung, Kollegium, Eltern und Schüler innovativen Projekten gegenüber aufgeschlossen sind.
2. Selbstständigere Schulen sollten als Vorreiter von Innovationen in dem Projekt vertreten sein.
3. Die ausgewählten Schulen sollten am IZBB-Programm teilnehmen.

Schlussbetrachtung

Die Entwicklung der Ganztagschulen in Mecklenburg-Vorpommern folgt den Entwicklungsfaktoren einer guten Schule auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse. Die wirksamsten Möglichkeiten, um Kindern und Jugendlichen bessere Lernchancen zu ermöglichen, liegen in den Schulen selbst. Unsere Ganztagschulen sind auf einem guten Weg. Sie dokumentieren, wie es ihnen gelingt, den eigenen Qualitätsentwicklungsprozess kontinuierlich zu überdenken und neu auszurichten. Für die an der Evaluation beteiligten Schulen gründet sich Schulentwicklung nicht länger ausschließlich auf Intuition, Tradition oder pragmatische Entscheidungen, sondern auch auf konkrete Daten.

Die Schulen arbeiten systematisch und zielstrebig und setzen sich mit bestimmten Schwerpunkten akzentuiert auseinander. Sie zeigen Vielfalt und unterschiedliche Herangehensweisen auf. Die Schulen sind bereit, ihre besonderen Erfahrungen zu benennen und diese weiterzugeben sowie auf der Grundlage von Schulkonzepten kontinuierlich zu arbeiten und auch ihre regionalen Bedingungen zu beschreiben.

Es ist richtig, dass die aktive Auseinandersetzung mit Fragen der Entwicklung der Schulkultur an der Einzelschule dazu beigetragen hat und weiter beiträgt, ein gemeinsames Qualitätsverständnis zu schaffen, intensive Dialoge und Entwicklungen in Gang zu setzen, Arbeitsschwerpunkte zu identifizieren und diese zu einem Gegenstand der Diskussion an der Schule werden zu lassen.

Es zeichnet sich ab, dass nicht bei der Entwicklung der Einzelschule stehen

geblieben werden darf, sondern die geleistete Arbeit unbedingt einer breiten Öffentlichkeit durch schuleigene Präsentationen zugänglich machen sollte. Der Vergleich mit anderen gibt Impulse, ermöglicht den Blick über den eigenen Tellerrand und die realistischere Selbsteinschätzung. Durch das ganzheitliche Bild, das der Qualitätsvergleich ergibt, durch die Einbindung aller Beteiligten und den Vergleich mit anderen können Schulen die Hebel identifizieren, die sie in ihrem Entwicklungsprozess am weitesten voran bringen.

Die „Gute Schule“ in Mecklenburg-Vorpommern wird künftig in der Regel eine zwei- bis dreizügige, aus sich heraus leistungsstarke und selbstständigere Ganztagschule sein. Diese Schule ist in der Lage, einerseits die künftigen Qualitätsanforderungen zu erfüllen, die aus dem erweiterten Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule erwachsen, und andererseits die Chancengleichheit zwischen Städten und Landkreisen zu fördern und zu sichern.

Die Entwicklung der Ganztagschulen in Mecklenburg-Vorpommern steht an einem Anfang, der für die Zukunft für viele Schulen Wegweiser sein kann. Es ist ein Zwischenergebnis der Schulentwicklung, dass mit der stattfindenden prozesshaften Entwicklung ein intensiver Prozess der Auseinandersetzung mit der Frage: „Was ist gute Schule?“ befördert wurde, ein Schulentwicklungsprozess, in den alle an Schule Beteiligten – Schüler, Eltern, Lehrer, Partner und Schulträger – einbezogen sind. Eine gute, gesunde Ganztagschule verfügt über eine positive Gesamtidentität, mit der sich alle – Schüler, Eltern, Lehrer und das regionale Umfeld – identifizieren können.

Literatur

- Appel, Stefan (1990): „Fünftage-Ganztagschule auch heute noch eine pädagogische Herausforderung“, Begründungen und Empfehlungen für die Einrichtung von Ganztagschulen, Kassel
- Appel, Stefan/Wunder, Dieter (u.a.) (2000): Im Interesse von Kindern und Jugendlichen. Ein Bündnis für mehr Ganztagsangebote im Bildungswesen
- Appel, Stefan (2001): Schulen mit ganztägigen Konzeptionen in sozialen Brennpunkten – Sollte die Hauptschule in Ganztagsform geführt werden? In: Ganztagschule 2/3 2001
- Baumert (u.a.) (Hrsg.) (2004): „PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Oplanden
- Bundes-Pressemitteilung 110/2004 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 26.05.2004: „Bundesregierung prämiiert gute Ideen für neue Ganztagschulen“
- Bundes-Pressemitteilung 215/2004 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 29.09.2004: „Zwischenbilanz zum Ganztagschulprogramm der Bundesregierung“
- Bundes-Pressemitteilung 96/2004 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 11.05.2004: „Größtes deutsches Schulprogramm bundesweit ein Erfolg“
- Pressemitteilung des Bildungsministeriums MV „Bilanz der Ganztagschulen in einer Kurzübersicht“ vom 24.08.2005
- Pressemitteilung des Bildungsministeriums MV „Ernährung und Bewegung in Ganztagschulen – Auf dem Wege zur gesunden Schule“ vom 30.11.2005

- Pressemitteilung des Bildungsministeriums MV „Anerkennung für 200. Ganztagsschule in Mecklenburg-Vorpommern“ vom 01.12.2005
- Pressemitteilung des Bildungsministeriums MV „Ganztagsschulen in M-V präsentieren ihre Schulportraits in der Öffentlichkeit!“ vom 18.01.2006
- Becker, Michael: Vorträge, Veröffentlichungen, Beiträge, Reden: „Ganztagsschulen in Mecklenburg-Vorpommern (Grundsatzpapier zur Schulräte-Ganztagsschulberatung, 11/2003; Merkmale der Ganztagsschulen in MV, 10/2003; Ganztagsschulen im Aufwind, 3/2004; Vortrag Pommersche Landeskirche in Lüssow, 03/2004; GTS-Aktuell, 04/2004; Inhaltliche Ausgestaltung von Ganztagsschulen in Mecklenburg-Vorpommern, 06/2004; Leitfaden zur internen Evaluation von Ganztagsschulen in MV, 5/2004; 1. Fortbildungsveranstaltung Gesundheit, 10/2004; Schulpolitische Grundsätze zur Gestaltung von Ganztagsschulen, 09/2004; Landtagsrede, 06/2004; Artikel zur Entwicklung der Ganztagsschulen 12/2004; Internetaufbau-„GTS-Portal“, 01/2005; Vortrag zur Entwicklung der Ganztagsschulen in MV, 10/2005, Grundsatz „Ernährung und Bewegung in Ganztagsschulen“, 11/2005; Kernaussagen zur Gestaltung von Ganztagsschulen 2002 bis 2006, 12/2005)
- Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2001): Bildung und Soziales. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich, Weinheim/München
- Holtappels, Heinz Günter: „Ganze Tage in der Schule – Erfahrungen, Konzepte, Probleme“ Vortrag auf der Tagung der Initiative „Ganze Tage in der Schule“ in Berlin am 06.11.2002
- Bulmahn, Edelgard/Wolff, Karin/Klieme, Eckhard (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin, 18.02.2003
- Holtappels, Heinz Günter (1992): Mehr Zeit für Kinder! Pädagogische Orientierung für schulische Ganztagskonzepte. In: Die Deutsche Schule 2/1992, S. 150-163.
- Holtappels, Heinz-Günter (Hrsg.) (1994): Ganztagsschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim/München
- Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.) (1995): Ganztagerziehung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven. Opladen

Ina Lehmann

Ganztagsangebote in Sachsen

Schule neu denken. Ganztagsangebote gestalten

Ganztagsangebote gibt es in Sachsen in vielfältigen Formen und mit langjährigen Traditionen. Dazu gehören vor allem die Hortangebote im Primarbereich, der ganzheitliche Betreuungsansatz in Förderschulen und die Angebote der Schuljugendarbeit. Zusätzlich werden seit 2003 sieben Mittelschulen¹ und drei Gymnasien in einem Modellversuch begleitet. Die wissenschaftliche Perspektive ergänzt eine prozessbegleitende Evaluation der Schulen, die am Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ teilgenommen haben.

Einen starken Entwicklungsschub beim weiteren Auf- und Ausbau von Ganztagsangeboten hat ein Landesprogramm gegeben. Die Koalitionspartner der CDU und SPD haben die Bedeutung von Ganztagsangeboten mit Fördermitteln in Höhe von jährlich 30 Mio. Euro unterstrichen. Damit steht seit 2005 allen Schulen in Sachsen die Möglichkeit offen, eine Ganztagskonzeption zu erarbeiten oder weiterzuentwickeln und für die Umsetzung der Angebote entsprechende Honorar- und Sachmittel zu erhalten.

Die Zielsetzungen, die mit Ganztagsangeboten in Sachsen verbunden werden, unterscheiden sich grundsätzlich nicht von den bundesweiten: es geht um leistungsdifferenziertes Fördern und Fordern von Schülern, um die Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität und nicht zuletzt um die Kooperation aller Beteiligten.

Trotzdem setzt Sachsen mit der Weiterentwicklung von Ganztagsangeboten bestimmte Schwerpunkte. Dazu gehört auch die bewusste Nutzung des Begriffs „Ganztagsangebote“. Diese Bezeichnung ist im sächsischen Schulgesetz verankert (SchulG § 16a), aber darüber hinaus wird auch die Grundidee deutlich: Ganztagsangebote sind freiwillige Angebote an Schüler, Eltern und Lehrer. Sie können sich für die Gestaltung und Nutzung dieser Angebote entscheiden, sind aber nicht dazu verpflichtet.

Im Gegensatz zu anderen Ländern legt Sachsen beim Ausbau von Ganztagsangeboten keinen Schwerpunkt auf bestimmte Schularten oder bestimmte Organisationsformen. Alle Schulen in öffentlicher und privater Trägerschaft können eine Ganztagskonzeption erarbeiten und eine Förderung beantragen. Die Schwerpunktsetzung der Kultusministerkonferenz (KMK) auf den Primar- und Sekundarbereich I ist nachvollziehbar, entspricht aber nicht dem Wunsch von Schulen im Sekundarbereich II. Berufsschulen z.B. können anspruchsvolle Ganztagskonzeptionen erarbeiten, auch wenn sie gerade für diese Schulen sehr schulspezifisch ausfallen.

In Sachsen sind alle Organisationsformen zu finden, obgleich die offene Form von Ganztagsangeboten die bevorzugte und damit häufigste ist. Dies ist einerseits durch das flächendeckende Hortangebot bedingt und andererseits durch das Landesprogramm der Schuljugendarbeit. Die Schuljugendarbeit fördert seit 1997 offene Ganztagsangebote mit dem Schwerpunkt auf freizeitpädagogischen Angeboten. Schulen gelang in diesem Rahmen ein qualitativer Sprung in ihren Ganztagskonzeptionen, wenn sie z.B. mit der Rhythmisierung begannen.

Der Begriff der „Rhythmisierung“ bezeichnet die ausgewogene Gestaltung des gesamten Schultages. Er beinhaltet den Wechsel von Anspannung und Entspannung, d.h. von intensiven Lernphasen und Erholungsphasen unter Berücksichtigung des Biorhythmus.

Es gibt verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten für eine „Harmonisierung“ des Schultages. Das Aufbrechen des 45-Minuten-Taktes und die Organisation von Lernblöcken oder längeren Lernphasen stellen einen möglichen Schritt dar. Werden diese Lernzeiten durchwoben mit verschiedenen Angeboten, die sich am Lernenden mit seinen individuellen Voraussetzungen orientieren, ist die Strukturierung der ganztägigen Lernprozesse erreicht.

Die Rhythmisierung kann nur schrittweise erfolgen, denn sie stellt einen Entwicklungsprozess über mehrere Jahre dar und bedarf einer intensiven Beratung und Abstimmung zwischen allen Beteiligten. Zudem erfordert die Gestaltung von Lernblöcken eine fachliche Vorbereitung, d.h. Fortbildung und begleitete Einführung für Lehrer, die unsicher sind, wie man in längeren Lernphasen unterrichtet.

Um die Entwicklung von offenen additiven Ganztagsangeboten zu rhythmisierten oder integrierten Ganztagsangeboten zu unterstützen, wurde im Landesprogramm resp. „Förderrichtlinie zum Ausbau von Ganztagsangeboten“ die Rhythmisierung als Fördervoraussetzung und Qualitätsmerkmal festgeschrieben. Sie stellt den Kern einer Ganztagskonzeption dar. Das heißt nicht, dass keine offenen Ganztagsangebote am Nachmittag mehr gestaltet werden können, nur müssen diese im Einklang mit den Inhalten und der Struktur des gesamten Schultages stehen.

Den Schwerpunkt auf die Rhythmisierung zu legen, erscheint auf den ersten Blick rein schulorganisatorisch und wenig inhaltlich-pädagogisch ausgerichtet zu sein. Auf den zweiten Blick eröffnen sich dadurch jedoch Möglichkeiten der Weiterentwicklung, die keine Schule mit gelungener Umgestaltung des Schultages sowie des Unterrichts (Binnenrhythmisierung) mehr missen möchte. Schlagwortartig seien hier genannt: Nutzung neuer Unterrichtsformen, „Entzerrung“ des Vormittags, neue Kommunikationsräume für Lehrer und Schüler, erweiterte Fördermöglichkeiten zugunsten der Schüler.

Unter dieser Perspektive liegt der Schwerpunkt in Sachsen gegenwärtig auf der Förderung von rhythmisierten Ganztagsangeboten. Als Bestandteile oder Fördermodule einer Gesamtkonzeption wurden das „Leistungsdifferenzierte Fördern und Fordern“ (Modul 1), die „Unterrichtsergänzenden Projekte und Angebote“ (Modul 2)

sowie die „Angebote im schulischen Freizeitbereich“ (Modul 3) festgeschrieben. Dabei steht nicht das einzelne Projekt oder die Hausaufgabenbetreuung im Vordergrund, sondern die gesamte pädagogische Konzeption. Sie beinhaltet Angebote in allen drei Modulen und wird von der Rhythmisierung als verbindendes Dach überspannt. Die Bedeutung der Module wird durch die Fördersumme gewichtet. Dadurch werden Angebote implizit gelenkt. So stehen im ersten Modul 8.000 EUR für die individuelle Förderung und Forderung von Schülern zur Verfügung. Die Module 2 und 3 schließen sich mit 6.000 und 4.000 EUR an. Schulträger oder Schulfördervereine können als Antragsteller jährlich die Fördermittel für Honorarausgaben und Sachmittel nutzen. Für die Vergütung von Fortbildnern stehen jeder Schule zusätzlich 5.000 EUR zur Verfügung. Dadurch wird dem Wunsch von Lehrern entsprochen, dass gerade bei Ganztagsangeboten schulinterne Fortbildungen notwendig sind, die flexibel und kurzfristig, aktuell und ausschließlich am Bedarf der Einzelschule orientiert, organisiert werden.

Insgesamt stellt das Landesprogramm Mittel für die inhaltlich-pädagogische Gestaltung von Ganztagsangeboten zur Verfügung und erfüllt das Investitionsprogramm der Bundesregierung (IZBuB) mit Leben. In den folgenden Jahren ist mit entsprechender Aufmerksamkeit zu verfolgen, mit welchen Ergebnissen Schulen diese Mittel einsetzen und wohin der Schulentwicklungsprozess steuert.

Sachsen hat zur Unterstützung von Schulen, die Ganztagsangebote auf- oder ausbauen wollen, eine „Servicestelle Ganztagsangebote“ eingerichtet. Dieses Unterstützungssystem wird von drei Säulen getragen: dem Beratungsteam (GTA-Berater), dem wissenschaftlichen Team und dem Serviceteam (nähere Informationen dazu: Sächsisches Staatsministerium für Kultus, Referat 36, Carolaplatz 1, 01097 Dresden, Email: beratungsteam.gta@smk.sachsen.de).

Schulen können für die Weiterentwicklung ihrer Ganztagsangebote auch auf andere Unterstützungssysteme zurückgreifen. Dazu gehören die Trainer für Unterrichtsentwicklung, die Prozessmoderatoren, die Supervisoren, Demokratiepädagogen u.a.

Die GTA-Berater unterstützen die Schulen vor Ort, beraten Eltern, Schulträger und mögliche Kooperationspartner. Dabei wurden Erfahrungen gesammelt, die sicher keine Allgemeingültigkeit besitzen, aber verschiedene Problemlagen beschreiben.

Tragfähige Ganztagsangebote stehen auf drei Fundamenten: die personelle Absicherung, ausreichende Räumlichkeiten und die konzeptentsprechende, lernanregende Ausstattung der Räumlichkeiten. Sind diese Rahmenbedingungen, z.B. durch Schulzusammenführungen, nicht gegeben und können auch in naher Zukunft nicht geschaffen werden, sind Ganztagskonzeptionen zur Zufriedenheit aller Beteiligten kaum realisierbar. Räumliche Enge oder auch ein Überangebot an Angeboten am Nachmittag führt schnell zu Überlastungserscheinungen bei den Schülern und letztendlich zu Abmeldungen vom Ganztagsangebot.

Eine entscheidende Zäsur für die Wahl der Organisationsform von Ganztagsangeboten setzt bislang die Schülerbeförderung. Wenn eine Schule einen hohen

Anteil von Fahrschülern hat – und dies ist häufig der Fall – kann die Schule nur offene Ganztagsangebote gestalten. Einen letzten Unterrichtsblock in den Nachmittag zu verlegen, ist durch die oft unveränderbare Abfahrtszeit des Schulbusses nicht möglich. Dadurch sind diese Schulen gezwungen, den Fokus ihrer Arbeit im Ganztagsbereich auf die Zeit zu legen, in der alle Schüler anwesend sind: die Unterrichtszeit. Angebote am Nachmittag – meist in AG-Form – werden für die Nicht-Fahrschüler gestaltet. Diese Angebote sollten wohl überlegt sein, um die Fahrschüler nicht aufgrund ihres Wohnortes zu benachteiligen.

Unabhängig von der Einzelschule oder der Schulart scheinen sich auch die Elternwünsche zu gleichen. Umfragen unter sächsischen Eltern ermittelten drei wesentliche Gründe dafür, warum Eltern ihre Kinder für ein Ganztagsangebot anmelden: 1. Erledigung der Hausaufgaben in der Schule; 2. Gestaltung von vielfältigen Freizeitangeboten in der Schule und 3. der Wunsch nach individueller Förderung der Kinder durch erweiterte Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten. Die oft angeführte Vereinbarkeit von Familie und Beruf durch Ganztagsangebote spielte bei sächsischen Eltern kaum eine Rolle (Platz 17 von 19 Gründen).

Schulen, die Ganztagsangebote gestalten wollen, müssen also auf die Wünsche und Erwartungen der Eltern reagieren, denn sie sind es, die ihr Kind zum Ganztagsangebot anmelden oder nicht. Um den Eltern-, aber auch Schülerwünschen, entgegenzukommen, gestalteten die meisten Schulen nach schriftlichen Eltern- und Schülerbefragungen anfangs offene Ganztagsangebote. Wenn diese offenen Ganztagsangebote alle Beteiligten zufrieden stellten, begann die Weiterentwicklung zu teilweise gebundenen Formen. Dieser Prozess ist mit viel Diskussions- und Beratungsarbeit verbunden. Eltern möchten möglichst wenig Abweichung vom Gewohnten, keine Experimente, sondern kontinuierliche pädagogische Arbeit und gute Abschlüsse ihrer Kinder. Sie wünschen sich überwiegend offene Ganztagsangebote, zwar mit einem gewissen Verbindlichkeitsgrad der Teilnahme, aber nicht in gebundener Form organisiert. Lehrer gestalten am Beginn meist offene Ganztagsangebote, da diese scheinbar kaum Auswirkungen in den Vormittagsbereich zeigen, d.h. am Ist-Zustand wenig ändern. Aus schulorganisatorischer Sicht sind offene Ganztagsangebote sicher leichter zu gestalten, können aber nur ein erster Entwicklungsschritt sein. Denn sie haben wenig Einfluss auf Unterrichtsentwicklung, auf Lerninhalte und Leistungssteigerung. Wenn das aber die Erwartungen von Eltern und Lehrern sind, dann werden sie durch offene Ganztagsangebote eher enttäuscht. Schulen, die ihre Ganztagskonzeption weiterentwickeln, erkennen immer deutlicher, dass bestimmte Ziele nur mit bestimmten Organisationsformen zu erreichen sind. Liegen die Ziele überwiegend im Bereich der Erhöhung der Sozialkompetenz, der individuellen Förderung oder der Betreuung, bieten sich offene Ganztagsangebote an. Wenn die Ziele vorwiegend im Bereich der Unterrichtsentwicklung, Leistungssteigerung und des gemeinsamen Lernens liegen, dann lassen sie sich besser in gebundenen Ganztagsformen realisieren. Nur in gebundenen Formen nehmen alle Schüler

verpflichtend am Unterricht und an allen Angeboten teil, so dass sich auch leichter das Lernen in Blöcken oder längeren Lernphasen organisieren lässt. Das wiederum ermöglicht andere Unterrichtsmethoden und Sozialformen.

In sächsischen Schulen haben sich vier Impulse für die Entwicklung von Ganztagsangeboten herauskristallisiert:

1. Lehrer der Schule wollen etwas verändern, 2. Eltern tragen den Wunsch nach Ganztagsangeboten an die Schule heran (Gründe siehe oben), 3. der Schulträger wurde auf Fördermöglichkeiten hingewiesen und bittet den Schulleiter, dafür die Voraussetzungen zu schaffen (Konzeption) oder 4. ein einzelnes großes Projekt benötigt Förderung (z.B. Theateraufführung). Wenn dies nur eingebettet in einer Gesamtkonzeption erfolgen kann, dann werden Aufwand und Nutzen der Antragstellung genau abgewogen. Bei diesem Herangehen bleiben die Möglichkeiten von Ganztagsangeboten für die Schulentwicklung allerdings ungenutzt.

Auch wenn der erste Punkt als wichtigster Faktor für Schulentwicklung bekannt ist, scheint Punkt 3 noch zu überwiegen.

Schulen können nur schulspezifisch nach ihrem Bedarf und den gegebenen Rahmenbedingungen vor Ort ihr Ganztagsangebot entwickeln. Sie wählen unterschiedliche Organisationsformen und setzen unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte. Trotzdem wiederholen sich bestimmte Arbeitsschwerpunkte, bei deren Lösung auch die GTA-Berater um Unterstützung gebeten werden.

Im Primarbereich stellt sich immer wieder die Frage, wie die Grundschule mit dem Hort zusammenarbeiten kann, wenn es sich um unterschiedliche, selbstständige Einrichtungen handelt, die oft in unterschiedlicher Trägerschaft sind und manchmal in verschiedenen Gemeinden liegen, aber dieselben Kinder erziehen, bilden und betreuen. Hinzu kommt die Frage der Finanzierung. Mit dem Abschluss eines Betreuungsvertrages zwischen Eltern und Träger des Hortes besteht für die Kinder ein verlässliches Betreuungsangebot. Dieses Angebot ist allerdings mit Kosten verbunden – im Gegensatz zu den kostenlosen Angeboten der Grundschule. Die Beantwortung der Fragen kann nur eine Abstimmung resp. Kooperationsvereinbarung zwischen Grundschule und Hort regeln. Diese Kooperationsvereinbarung ist für die Förderung von Ganztagsangeboten an Grundschulen und Horten wesentliche Voraussetzung, denn sie schreibt fest, wer wofür verantwortlich ist. Auf dieser Grundlage kann inhaltlich aufgebaut werden. Die Grundschule kann nur in Zusammenarbeit mit dem Hort ein verlässliches Ganztagsangebot unterbreiten. Das Hortangebot nehmen zur Zeit ca. 60 % aller Schüler im Primarbereich an (ca. 56.000 Schüler). Dabei befinden sich noch ungefähr 60 % aller Horte in oder an der Grundschule. Unbestritten ist der Vorteil der räumlichen Nähe auch für die inhaltliche Abstimmung und Zusammenarbeit der Lehrer und Erzieher. Zur Unterstützung ihrer Arbeit ist eine Handreichung in Erarbeitung, die praktische Anregungen zur Gestaltung von Ganztagsangeboten im Primarbereich geben wird.

Mittelschulen konzentrieren sich bei der Arbeit mit Ganztagsangeboten vor allem auf Schüler mit besonderem Förderbedarf. Im Mittelpunkt stehen Angebote zur Erledigung der Hausaufgaben, zum differenzierten Fördern, um Teilleistungsschwächen abzubauen, und zur Schulung der Sozialkompetenz. Verstärkt nutzen Lehrer verschiedene Formen von Entwicklungsplänen, um gezielt die Angebote zu gestalten. Sie sind neuen Unterrichtsformen gegenüber offen, denn die ganz verschiedenen Lernvoraussetzungen der Schüler erzwingen diese Veränderung. Entsprechend dieser Zielsetzungen sind die Arbeitsschwerpunkte an Mittelschulen zwischen Unterrichtsentwicklung und pädagogischen Freizeitangeboten relativ ausgewogen. Mittelschulen bemühen sich verstärkt, den Ist-Zustand klar zu analysieren und den Bedarf an Ganztagsangeboten zu ermitteln. Die kurzfristigen Zielsetzungen decken sich überwiegend mit den langfristig festgesetzten Zielen in ihren Ganztagskonzeptionen. Mittelschulen stehen allen Entwicklungen unter dem Blickwinkel der Unterstützung und Hilfe offen gegenüber.

Förderschulen sind erstaunt, aber äußerst dankbar für die Beratung zu Ganztagsangeboten. Diese Schulart mit ihren unterschiedlichen Förderschultypen verfolgt von vornherein einen ganztägigen Betreuungsansatz und entwickelt nun Ideen für Ganztagskonzeptionen, die über das Bisherige hinausgehen. Auch Förderschulen haben ihre Ganztagsangebote ganz spezifisch für ihre Schülerschaft weiterentwickelt und überzeugende Konzeptionen vorgelegt.

Die Weiterentwicklung von Ganztagsangeboten an Schulen zeigt eine gewisse Entwicklungsdynamik. In den Klassenstufen 5 und 6 nehmen viele Schüler und Eltern die Angebote an, denn sie sind die Hortangebote bis Klasse 4 gewöhnt. In den Klassenstufen 7 und 8 müssen die Angebote noch schülerorientierter gestaltet werden oder die Schüleranzahl in den Ganztagsangeboten nimmt ab. Verständlicherweise spielt die Peer-Group-Education in diesem Alter eine größere Rolle als das schulische Angebot. Ganztagsangebote erfahren dann in den Klassenstufen 9 und 10 wieder einen Aufschwung, denn Schüler artikulieren ihren Bedarf nach Angeboten zur Prüfungsvorbereitung, zur Berufsorientierung oder zusätzlichen Fremdsprachenzertifikaten. Sie gehen Lernpatenschaften mit jüngeren Schülern ein oder helfen Senioren bei Computerkursen an der Schule.

Alle Schulen, die Ganztagsangebote gestalten, setzen sich intensiv mit der Organisation der Hausaufgaben auseinander. Schließlich ist dies der Hauptgrund der Eltern für die Anmeldung ihres Kindes zum Ganztagsangebot. Nun muss die Schule dies auch zur Zufriedenheit der Eltern lösen, ohne die Schüler zeitlich und physisch zu überfordern oder die Arbeitsgemeinschaften für die Hausaufgabenstunde aufzugeben. Die Frage der Hausaufgabenerledigung setzt bei Lehrern ein Diskussionsprozess in Gang, der die Bedeutung von Haus- oder Schulaufgaben neu beleuchtet. Der inhaltliche und organisatorische Umgang mit den Hausaufgaben beeinflusst die Qualität einer Ganztagskonzeption in außerordentlichem Maße. Die Lösung wiederum liegt in der ausgewogenen Gestaltung des gesamten Schultages

und oftmals bei der Integration der Hausaufgaben in längere Lernphasen oder Lernblöcke. Zusätzlich gestalten Schulen Lernkontrakte oder Hausaufgabenvereinbarungen mit den Eltern, damit geregelt ist, wer wofür verantwortlich ist. Danach beginnt die Verbesserung der inhaltlichen Arbeit, meist durch die Erstellung einer Hausaufgabenkonzeption.

Den Abschluss des Artikels sollen zwei Hinweise bilden, die sich an Schulen für die Erarbeitung einer Ganztagskonzeption bewährt haben.

Projektteam oder Steuergruppe für Ganztagsangebote an der Schule gründen

Für Schulen ist es notwendig, ein Projektteam oder eine Steuergruppe für Ganztagsangebote zu gründen. Meistens finden sich engagierte Lehrkräfte zusammen und bearbeiten Einzelaspekte der Ganztagskonzeption. Z.B. übernimmt ein Teammitglied den Bereich „Kooperationspartner“, ein anderes den wichtigen Aspekt der „Rhythmisierung“. Hier sollte von Anfang an der Planer, in der Regel der stellvertretende Schulleiter, einbezogen sein. Die Akzeptanz einer ganztägigen pädagogischen Konzeption ist von vornherein höher, wenn Eltern und Schüler in die Erarbeitung einbezogen werden. Außerdem können die Ideen und Vorstellungen dann frühzeitig in der Eltern- und Schülerschaft diskutiert und es kann den Vorbehalten gegenüber Ganztagsangeboten begegnet werden. Dieses Projektteam ist auch später in der Umsetzungsphase unerlässlich, zumal die Arbeitslast auf mehrere Schultern verteilt wird.

Ist-Zustand erfassen, Bedarf analysieren und Ziele festschreiben

Die Gestaltung eines Ganztagsangebotes darf nicht am Bedarf vorbeigehen. Deshalb sollte vor der Erarbeitung einer Ganztagskonzeption der Ist-Zustand erfasst werden (wo stehen wir gerade) und eine Bedarfsanalyse durchgeführt werden (welche Angebote sind gewünscht). Bei allen schulischen Entwicklungsprozessen sollten die Beteiligten einbezogen werden. Das gilt insbesondere für Ganztagsangebote, denn hier können Entwicklungen nur erfolgreich vorangebracht werden, wenn Eltern, Schüler und Lehrkräfte sowie Schulträger gemeinsam und mit dem selben Ziel daran arbeiten. In der Konzeption sollte auch dargestellt werden, wie sich die Beteiligung momentan gestaltet und was zukünftig geplant ist.

Verschiedene Gründe können die Einführung von Ganztagsangeboten motivieren. Für eine Ganztagskonzeption ist es notwendig, Zielsetzungen festzuhalten. Diese Zielsetzungen können kurzfristig und projektgebunden oder auch ganzheitlich ausgerichtet und langfristig festgeschrieben sein, z.B. im Bereich der Entwicklung von Kompetenzen. Aber gerade für das Erreichen von langfristigen Zielen ist es oftmals nicht leicht, Teilschritte oder projektgebundene Ziele festzuschreiben und zu begründen, warum diese Ziele gesetzt wurden.

Alle Zielsetzungen sollten klar und prägnant formuliert werden und vor allem den Bezug zur Schulentwicklung bzw. zum Schulprogramm darstellen. Der Bedarf an Ganztagsangeboten sollte nachvollziehbar hergeleitet werden bzw. sollte ein

nachhaltiger Ansatz der Verknüpfung der Ziele mit Ganztagsangeboten dargestellt werden.

Für weitere Anträge in den Folgejahren ist es notwendig, die schulspezifische Ganztagskonzeption fortzuschreiben, die Entwicklung zu reflektieren und zu evaluieren. Dabei sollte auch hinterfragt werden, ob mit der gewählten Ganztagsform die gesetzten Ziele wirklich erreicht werden konnten.

2005 nutzten bereits 172 Schulen die Möglichkeit, eine Ganztagskonzeption auf der Grundlage der „Förderrichtlinie zum Ausbau von Ganztagsangeboten“ umzusetzen. Antragsteller waren in einem ausgewogenen Verhältnis Schulträger und Schulfördervereine. Die Mehrheit der Anträge kam aus dem Grundschulbereich (80) und aus dem Bereich der Mittelschulen (58).

Zukünftig müssen die GTA-Berater in Kooperation mit anderen Unterstützungssystemen Schulen verstärkt bei der Analyse des Ist-Zustandes und der damit verbundenen Ermittlung des Bedarfs unterstützen. Erst dann können klare langfristige und projektgebundene Zielsetzungen in der Ganztagskonzeption formuliert werden. Zudem müssen die Berater die Arbeit der Schulfördervereine stärker begleiten. Darüber hinaus ist auch die Zusammenarbeit mit den Schulträgern von entscheidender Bedeutung, denn sie unterstützen die Ganztagskonzeption ihrer Schule und beteiligen sich an der sächlichen Ausstattung.

Schulen benötigen für die Gestaltung von Ganztagsangeboten sichere Rahmenbedingungen, die Motivation der Lehrer zur Veränderung sowie die kompetente Beratung und Begleitung bei Bedarf und im Einzelfall.

Anmerkung

- 1 Mittelschulen in Sachsen integrieren den Real- und Hauptschulbildungsgang.

Pädagogische Grundlagen

Dieter Wunder

Perspektiven der (gebundenen) Ganztagsschule in Deutschland¹

Die rheinland-pfälzische Ganztagsschule (in Angebotsform), eine besondere Form der gebundenen Ganztagsschule, ist eine Erfolgsgeschichte; diese ist dem politischen Willen einer Koalition, insbesondere ihres Ministerpräsidenten, einer fähigen Ministerin, einem guten Ministerium sowie dem Engagement der ab dem Schuljahr 2005/06 beteiligten 304 Schulen zu danken. Für die Klärung der weiteren Entwicklung der Ganztagsschule, vor allem in Rheinland-Pfalz, die beispielhaft und ohne Vergleich in Deutschland ist, scheint es mir notwendig zu sein, die Entstehungsbedingungen sowie die Probleme der inneren Ausgestaltung genauer zu prüfen. Die Rolle der offenen Ganztagsschule bedürfte in einer Diskussion über Perspektiven der Ganztagsschule eigener Überlegungen; sie erfüllt oft die Funktion, eine gebundene Ganztagsschule vorzubereiten.

Eine wichtige Voraussetzung des rheinland-pfälzischen Erfolgsmodells liegt in den äußeren Bedingungen der Einführung von Ganztagsschule. Die Regierung versprach ein Angebot, das allen Eltern erreichbar sein soll, insofern flächendeckend genannt werden kann; aber Eltern wurde keine neue Schulform aufgezwungen, die rheinland-pfälzische Konzeption setzt – zum Leidwesen mancher Pädagoginnen und Pädagogen – auf die freie Wahl von Eltern, also auch die Akzeptanz bei Kindern und Jugendlichen. Die Ganztagsschule steht in Konkurrenz zur Halbtagschule; sie kann sich also nur behaupten und ausbreiten, wenn die Beteiligten, nicht nur die Pädagoginnen und Pädagogen, von ihr überzeugt werden, und zwar nicht in einer einmaligen Wahlhandlung zu Beginn der Einführung, sondern jedes Jahr neu. Diese Situation ist eine einmalige Herausforderung, die ich allerdings nicht beklagen möchte, sondern als realistische Fundierung von Ganztagsschule ansehe. Sie nimmt nämlich die Eltern als Erziehungsverantwortliche ernst. Freilich, genau diese Lage macht es den Schulen nicht ganz leicht, denn eine Ganztagsschule braucht auch Kontinuität – Land und Kommunen müssen Sicherheit über finanzpolitische Erfordernisse besitzen, vor allem aber: pädagogische Konzeptionen sind auf langfristige Entwicklungen angelegt. Daher wagen inzwischen viele Ganztagsschulen die Einrichtung von Ganztagsklassen: sie hoffen durch gute Arbeit Eltern wie ihre Kinder für eine längere Zeit an sich binden zu können. Wenn sie dabei politisch unterstützt werden könnten, etwa indem Elternwahlen statt für ein Jahr für zwei oder drei Jahre gelten und die Klassenbildung als Aufnahmebedingung zugelassen würde, wäre dies sicher hilfreich. Denn auf lange Sicht ist es erforderlich, dass Ganztagsklassen die Minimalform der Ganztagsschule darstellen.

In der Perspektive der weiteren Entwicklung sollten wir uns überall in Deutschland aufgrund der rheinland-pfälzischen Erfahrungen auf zwei Bedingungen dauerhaft einstellen:

1. Ganztagschule in Deutschland wird – wenn nicht immer, dann zumindest auf lange Zeit – vom Elternwillen abhängig sein. Dies halte ich für gut, denn es entspricht der Mündigkeit von Bürgerinnen und Bürgern einer Demokratie, denen der Staat die Bedingungen des Aufwachsens ihrer Kinder nicht diktieren kann. Dennoch wäre es pädagogisch wünschenswert, wenn möglichst viele Eltern eines Tages zwischen Schulen, die als ganze Ganztagschulen sind, und solchen, die Halbtagschulen bleiben, wählen können; dies dürfte allerdings wegen Schülerzahlen und Entfernungen im Normalfall nur in bestimmten Ballungsgebieten realisierbar sein, in anderen Regionen werden wir auf Dauer mit Schulen zu tun haben, die sowohl Halbtags- wie Ganztagszüge führen.

2. Schulen müssen sich wegen des Elternwillens dauerhaft um die Zustimmung von Kindern und Jugendlichen bemühen. Sie müssen in deren Sicht im Vergleich zu einem freien Nachmittag und dessen Lebensmöglichkeiten attraktiv sein, nicht nur in der Sicht der beteiligten Lehrpersonen oder Ministerialen. Diese Forderung ist keine Kundenorientierung im Sinne des Supermarktes, aber sehr wohl das ständige Bemühen, sowohl für die älter werdenden Schülerinnen und Schüler sowie jede neue Generation von Kinder und Jugendlichen Anziehungskraft zu behalten. Für den traditionellen Pflichtunterricht kann und muss sich die Schule auf Zwang verlassen, für den ganztagspezifischen Teil einer Schule wird im Prinzip auf die Zustimmung von Kindern und Jugendlichen gebaut.

Dieses Bemühen um Kinder und Jugendliche kann einer Schule von niemandem abgenommen werden. Der Gesetzgeber und das Ministerium können günstige Rahmenbedingungen schaffen, was Rheinland-Pfalz trotz schwieriger Finanzlage zufriedenstellend getan hat. Die Unterstützungseinrichtungen, insbesondere das Institut für schulische Fortbildung und schulpсихologische Beratung (Speyer) und das Pädagogische Zentrum (Bad Kreuznach), helfen mit Beratung und Materialien bei dieser Aufgabe ebenso wie die Wissenschaft. Aber letztlich muss die je einzelne Schule eigenverantwortlich handeln – diese ‚Zumutung‘ an die Schule halte ich übrigens für eine weitere sehr bemerkenswerte Position des Ministeriums, weil damit ein Ministerium Macht aus der Hand gegeben hat und sich den Schulen ‚ausliefert‘. Dem Ministerium werden evtl. Misserfolge politisch angelastet, wo doch die Schulen die tatsächliche Verantwortung haben. Allerdings, würde sich das Ministerium anders verhalten, hätten die Schulen Schwierigkeiten im Verarbeiten ihrer Erfahrungen. Es ist ein großes Plus für die Schulen, dass sie selber entscheiden, was sich von Jahr zu Jahr an ihrer Schule ändern muss, dass es folglich kaum eine Ganztagschule gibt, die sich nicht in einem kontinuierlichen Veränderungsprozess befindet. Landesweite Richtlinien zur Entwicklung der Ganztagschule wären demgegenüber keine Unterstützung, weil sie Gleichheit der Bedingungen voraussetzen müssten, was

nicht der Fall ist, sie zudem den Schulen ihre Verantwortungsbereitschaft nehmen würden. Diese Freiheit der Schulen kann allerdings nicht bedeuten, dass Politiker oder Ministerium nicht das Recht hätten, auch kritische Fragen nach Erfolg und Qualität zu stellen. Auf Dauer jedenfalls braucht die Ganztagschule für ihre Arbeit Qualitätsstandards, nicht à la PISA, wohl aber Maßstäbe, von denen aus sich beurteilen lässt, was gute Ganztagschulen sind und was weniger gelungene. Die Erarbeitung solcher Standards durch Schulen und Ministerium ist eine wichtige Zukunftsaufgabe, die weit über die Landesgrenzen reicht. Ein solcher Standard könnte z.B. darin bestehen, dass eine Schule im Abstand von ein bis zwei Jahren jeweils über eine pädagogische Konferenz Bilanz ihrer pädagogischen Entwicklung als Ganztagschule zieht und neue Schritte zu ihrer Verbesserung beschließt.

Alles in allem sehe ich Rheinland-Pfalz auf dem allein aussichtsreichen Weg zur Einführung der Ganztagschule in Deutschland, was nicht heißen soll, dass ich Kurt Beck und Doris Ahnen nur preisen möchte. Auch ein *ehemaliger* Gewerkschaftsvorsitzender hat immer etwas zu kritisieren und zu fordern, Verbesserungen, wie bereits angedeutet, sind durchaus denkbar, aber große Anerkennung gebührt beiden auf jeden Fall.

Wieweit Ganztagschule sich in Deutschland durchsetzen wird, ist zum einen Folge guter politischer Rahmenbedingungen (wie z.B. in Rheinland-Pfalz). Die andere Voraussetzung ist eine attraktive Konzeption, für deren Gelingen eine Vielzahl von Akteuren zuständig ist. Die Ausgestaltung der Konzeption entscheidet darüber, ob die politische Herausforderung zur Einführung von Ganztagschule eine überzeugende pädagogische Antwort finden oder ob Ganztagschule den Namen für ein mehr oder weniger gutes Betreuungsangebot abgeben wird. Diese Alternative sehe ich noch immer als offen an; in vielen Bundesländern werden Ganztagschulen eingeführt, jedenfalls verwendet man diesen Namen, faktisch sind dies oft kaum mehr als Betreuungsschulen. Um eine zufriedenstellende Ganztagschule zu erreichen, bedarf es noch vieler Entwicklungsarbeit. Dieses Faktum finde ich erstaunlich, da es doch eine lange und reiche Geschichte der Ganztagschule in Deutschland gibt und seit etwa 30 Jahren auch Erfahrungen mit einer Vielzahl von Schulen.² Aber diese sind bisher nicht so ausgewertet worden, dass es praktisch und wissenschaftlich abgesicherte übertragbare Konzepte gäbe; Pädagoginnen und Pädagogen wie Erziehungswissenschaftler stehen dem Boom der Ganztagschule zunächst unvorbereitet gegenüber. Daher haben nun alle Beteiligten ihre ‚Hausaufgaben‘ nachzuholen. Immerhin hat die Situation einen Vorteil: kein festes System legt die Schulen ungebührlich fest, die Stunde Null gibt allen Beteiligten Chancen zur Neugestaltung.

Die Forderung nach Ganztagschulen in Deutschland stammt aus den 50er/60er Jahren, aber niemand glaubte in den 90er Jahren mehr daran, dass Ganztagschule in absehbarer Zeit, abgesehen von Einzelfällen, in Deutschland eine Chance haben würde. Erst die frauen- und familienpolitischen Diskussionen haben um

das Jahr 2000 ein Umdenken trotz Finanznot bewirkt. Entgegen einer landläufig herrschenden Meinung steht also nicht PISA am Ursprung der heutigen Ganztagschuleuphorie; zwar hat die KMK sich früh – in unmittelbarer Reaktion zu PISA – positiv zur Ganztagschule geäußert (Dezember 2001), die Realisierung in vielen Ländern zeigt aber, dass nicht Leistungsgesichtspunkte, sondern Betreuungsaspekte im Vordergrund stehen. Rheinland-Pfalz macht insofern eine Ausnahme, als die Entscheidung pro Ganztagschule vom Frühjahr 2001, also vor PISA, zwar im Gefolge der allgemeinen gesellschaftspolitischen Diskussion zustande kam, aber in großer Eindeutigkeit zugunsten einer schulischen Lösung fiel.

Bevor ich mich den wichtigsten konzeptionellen Problemen der Ganztagschule zuwende, will ich den Bereich, der Lehrpersonen direkt angeht, hier nur kurz anschneiden, denn Lehrprobleme sind Folgeprobleme einer pädagogischen Konzeption. Für mich ist es selbstverständlich, dass Lehrpersonen im Prinzip einer Schule für die Dauer ihres ‚Betriebes‘, also an Ganztagschulen von 8 bis 16 Uhr, zur Verfügung stehen müssen; das hat Folgen: Lehrerarbeitsplätze sind zu schaffen, die traditionellen Arbeitsformen der Lehrpersonen sind zu überdenken, damit der Ganztagschule entsprechende Arbeitsbedingungen entstehen. Ich bin überzeugt, dass im Laufe der Jahre die große Mehrheit der Lehrpersonen an Ganztagschulen ihre Berufsauffassung weiterentwickeln wird, so dass sie sich auch in der Gestaltung ihres Arbeitstages ohne Vorbehalte mit der Aufgabe Ganztagschule identifizieren können.

Für die innere Ausgestaltung der Ganztagschule sind vor allem vier pädagogische Probleme zu lösen,

1. das sozialpädagogische Problem,
2. das Problem des Tagesablaufs,
3. das Aufgabenproblem und
4. das Angebotsproblem.

Mögen sich diese Probleme in Rheinland-Pfalz besonders deutlich zeigen, tatsächlich sind sie das Problem aller gebundenen Ganztagschulen. Ihre Erörterung gehört in den Mittelpunkt des Themas Perspektiven der Ganztagschule in Deutschland.

1. Das sozialpädagogische Problem

Der sprachlichen Einfachheit halber verwende ich im Folgenden den Ausdruck Sozialpädagogen, meine aber sozialpädagogische Fachkräfte der unterschiedlichsten Art.

Wem gehört der Nachmittag, den Lehrpersonen oder den Sozialpädagogen? Darüber herrscht ein erbitterter Streit. Rheinland-Pfalz hat den Nachmittag eindeutig der Schule zugeordnet und damit überhaupt erst die Möglichkeit geschaffen, eine Ganztagschule aus einem Guss, also eine rhythmisierte Ganztagschule zu schaffen; wer Vor- und Nachmittag trennt, wie oft im sozialpädagogischen Diskurs, der setzt

von vornherein auf die Trennung von Unterricht und sonstigen Aktivitäten. Rheinland-Pfalz hat aber gleichzeitig durch die Öffnung für außerschulische Kooperationspartner sowie die Möglichkeit, statt Lehrpersonen sozialpädagogische Fachkräfte einzustellen, das sozialpädagogische Problem in die Schule hineingenommen.

Das Grundproblem, von Hans-Uwe Otto und Thomas Coelen³ als Alternative zwischen *Ganztagsbildung* und *Ganztagschule* formuliert, lässt sich nicht auf berufs- oder organisationspolitische Aspekte reduzieren. Hinter allen Meinungsverschiedenheiten steckt die Frage, wie wir uns eigentlich das Leben junger Menschen vorstellen, welche Vorstellung vom ‚guten Leben‘ für diese Altersgruppe gesellschaftlich Geltung haben soll. Zwar richtet sich die Wirklichkeit nicht nach solchen Visionen, aber diese können immerhin Richtschnur für Entscheidungen über unterschiedliche Wege sein. Grob lässt sich eine Dreiteilung der Visionen vornehmen: da gibt es die Elternkonzeption, die Jugendarbeitskonzeption und schließlich die Schulkonzeption.

Nach Auffassung eher konservativer Kreise, insbesondere in den Kirchen, soll sich die Schule möglichst auf den Vormittag beschränken, für den Nachmittag sind die *Eltern* zuständig.⁴ Nur wenn beide Eltern arbeiten müssen oder wenn sie mit der Erziehungsaufgabe überfordert sind, sollten andere gesellschaftliche Instanzen an ihre Stelle treten. Diese Kompensationstheorie übersieht, dass sich die Aufwuchsbedingungen gegenüber früher grundlegend geändert haben (eine Familie hat im allgemeinen bestenfalls zwei Kinder, die Zahl der Kinder in einer Nachbarschaft ist oft gering, Kinder werden früher selbstständig usw.). Aber auch die Ansprüche junger Frauen an ihr Leben sind gesellschaftspolitisch zu beachten. In der Elternkonzeption steckt eine historisch sehr einseitige Sicht, als ob der Nachmittag von Kindern und Jugendlichen früher eigentlich immer den Eltern gehört habe. In Europa war die Erziehung von Kindern oft nur für die Phase bis zum 6. Lebensjahr Familiensache, dann wurde sie etwa in den Oberschichten Hauslehrern oder Internaten anvertraut, in anderen Schichten beanspruchte das Arbeitsleben Kinder und Jugendliche sehr früh und umfassend. Wer ernsthaft über Erziehung nachdenkt, darf sich aber nicht von Geschichte oder Ideologien bestimmen lassen, sondern muss fragen, was nach unseren heutigen Auffassungen und Erkenntnissen das Beste für Kinder und Jugendliche in welchem Alter ist. Natürlich muss dabei die Verantwortung von Eltern hoch geachtet werden, aber Eltern müssen sich auch fragen lassen, was gut für ihre Kinder ist. Behütetsein und Erziehungskraft der Eltern einerseits, Möglichkeiten der Distanz zu ihnen und des Zusammenseins mit Gleichaltrigen, um die eigene Persönlichkeit zu entwickeln, andererseits, sind in ein vernünftiges Gleichgewicht zu bringen. Unter diesem Aspekt sollte weder der Wille von Eltern gering geschätzt noch ein gesellschaftliches Angebot als rein defizitorientiert oder gar ideologisch (‚staatlicher Zugriff‘) abgewertet werden. Ein schulisches Angebot hat den Anspruch, in enger Kooperation mit den Eltern allen Kindern und Jugendlichen ein sie bereicherndes Angebot zu machen.

Aus sozialpädagogischer Sicht⁵ ist die unterrichtsgeprägte Schule nicht geeignet, auch noch den Nachmittag von Kindern und Jugendlichen zu bestimmen. Vielmehr sind Eltern, Jugendarbeit und ‚informelle Erziehung‘ in ihren jeweiligen Möglichkeiten zu sehen und zu fördern. Der eigentliche Grund für diese Sicht liegt in der Überzeugung, dass die wesentliche Aufgabe beim Aufwachsen junger Menschen in der Ermöglichung zur Selbstbestimmung liegt, weil überhaupt nur in Selbstbestimmung nachhaltiges Lernen jeglicher Art stattfinden kann. Die Zwangselemente der Schule werden daher nicht nur abgelehnt, sondern als der Entwicklung junger Menschen hinderlich und schädlich gesehen. Während die die (bisherige) Schule ablehnende Sicht der Sozialpädagogen durchaus eine gewisse Überzeugungskraft besitzt, erscheint mir die positive Seite der sozialpädagogischen Sicht weniger klar. Jugendarbeit ist heute keineswegs eine alle Jugendliche umfassende Arbeit, sondern sehr stark auf bedürftige, ‚übrigbleibende‘ Jugendliche konzentriert, zudem solche, die die Orte der Jugendarbeit freiwillig aufsuchen. Speziell auf Jugendliche zugeschnittene Vereine oder Organisationen, wie sie noch in der Weimarer Republik gab und zwangsweise im Hitlerreich oder der DDR, fehlen; die existierenden Vereine sind entweder sehr klein oder erfüllen nur sehr spezifische Bedürfnisse. Insofern existiert eine Lücke – ob sie gefüllt werden muss, wird unterschiedlich beantwortet. Viele Eltern haben ein Netz von zusätzlichen Lernmöglichkeiten aufgebaut: Nachhilfe, Musikschule, Reiten, Sport usw. Viele andere Kinder und Jugendliche sind heute sich selbst überlassen, nicht immer zu ihrem Vorteil. Es gibt wenige attraktive Angebote für das Zusammensein mit anderen Jugendlichen; Jugendhilfe, Vereine oder Kirchen werden zudem in ihren Wirkungsmöglichkeiten ständig von Finanzkürzungen bedroht. Wenn die Gesellschaft nun aber überzeugt ist, dass für Kinder und Jugendliche mehr als bisher zu tun ist, stellt sich die Frage, wo dieses Mehr am besten ‚anzudocken‘ ist – bei den bisherigen Ansätzen der Jugendhilfe oder denen der Schule.

Der Sozialpädagoge Thomas Coelen bietet folgende Lösung⁶ an: „Die kommunale Jugendbildung könnte in Form einer arbeitsteiligen Trägerschaft institutionalisiert werden. Darin würde wie bisher vormittags der verpflichtende Schulunterricht stattfinden und am späteren Nachmittag die freiwillige Jugendarbeit. In der ‚Zwischenzeit‘ würden (möglichst in den Räumen der Jugendeinrichtung) ein Mittagessen, Freizeitmöglichkeiten und Hausaufgabenbetreuungen angeboten.“ Coelens Vorschlag mutet wie schlechte Sozialpädagogik an: was Jugendlichen da nach der Schule in einer ‚Zwischenzeit‘ – welch Ausdruck! – angeboten werden soll in Räumen der Jugendeinrichtung, sind neben Essen ‚Freizeitmöglichkeiten‘ – an was ist gedacht? – und ‚Hausaufgabenbetreuungen‘. Dass in der letzteren Aufgabe ein gewaltiges schulpädagogisches Problem steckt, das zu lösen die Jugendarbeit nicht imstande ist, entgeht ihm offensichtlich.

Wer die *Schule* als Angebot für Jugendliche am Nachmittag in den Blick nimmt, hat vor allem zweierlei im Sinn. Er will das viele Schülerinnen und Schüler und

ihre Eltern bedrückende Hausaufgabenproblem lösen; und: er will durch Angebote unterschiedlichster Art während eines verlängerten (Schul) Tages eine bessere Schule schaffen. Indem die Schule in Wahrnehmung eines Betreuungsangebotes den Rahmen für die Verwirklichung dieser Absichten erhält, werden gesellschaftspolitische und bildungspolitische Intentionen kombiniert; zugleich entsteht ein erweiterter Lebensort für Kinder und Jugendliche. Schule erfüllt die Aufgabe, die Hans Bertram gefordert hat:⁷ ein stabiler zweiter Ort von Erziehung und Leben neben dem maßgebenden Elternhaus, nicht, wie heute vielfach, eine Vielzahl unterschiedlicher Orte (Vereine, Nachhilfe, unterschiedliche Angebote usw.).

Plädiert man derart für eine schulische Nachmittagslösung, wie sie in vielen Ländern selbstverständlich ist, so müssen dennoch die beunruhigenden Fragen der Sozialpädagogen – ihre Kritik an Schule und ihre Forderung nach selbstbestimmtem Lernen – ehrlich angegangen werden. Für die Ganztagschule sehe ich drei Ansätze, die zusammen zu sehen sind:

1. Wer die Kritik der Sozialpädagogen an der Schule versteht und dennoch Ganztagschule will, muss die Schule im Hinblick auf diese Kritik soweit verändern, wie dies mit den Zwecken der Schule vereinbar ist. Lernen ist mehr als Unterricht; Selbstbestimmung Jugendlicher muss ein wesentliches Element nicht nur des Nachmittags, sondern der Schule überhaupt werden. Ganztagschule erhält so den Auftrag, zu einer anderen Schule zu werden, die nicht mehr nur Unterrichtsschule ist, sondern eine ‚Lebensschule‘ wird.⁸
2. Sozialpädagogische Kräfte müssen ihren Platz in der Ganztagschule haben, nicht als Hilfskräfte der Lehrpersonen, sondern als gleichberechtigte (!) Partner in der Gestaltung der Ganztagschule. Dieses Ziel zu erreichen dürfte Lehrpersonen wie Sozialpädagogen nicht ganz leicht fallen, da beide Gruppen von Misstrauen gegeneinander erfüllt sind: die jeweiligen Vorurteile beruhen dabei durchaus auf unangenehmen Erfahrungen über den Umgang des je anderen mit Jugendlichen. Diese müssen in der Kooperation thematisiert werden können. Den Ort der Sozialpädagogen sehe ich – neben der Beratungsfunktion für einzelne Kinder und Jugendliche – sowohl in der konzeptionellen Arbeit zur Gestaltung der Ganztagschule wie in allen nicht-unterrichtlichen Bereichen. Präzisierungen will ich nicht vornehmen, dies ist Sache der Sozialpädagogen wie der eines Aushandlungsprozesses zwischen Sozialpädagogen und Lehrpersonen.
3. Die Orte von Jugendarbeit dürfen durch die Ganztagschule nicht gefährdet werden, denn in ihnen materialisiert sich die Erfahrung praktischer und theoretischer Arbeit, auf die für den Umgang mit Jugendlichen nicht verzichtet werden kann. Es reicht also nicht, Sozialpädagogen in die Schule zu holen; es muss für eine Ganztagschule ebenso möglich sein, Schülerinnen und Schüler für eine gewisse Zeit dorthin zu schicken, wo Sozialpädagogen es für richtig halten tätig zu sein. Dies gilt umso mehr, als Jugendarbeit an vielen Stellen – ob in Vereinen oder Kirchen – von Sozialpädagogen getragen wird. Öffnung der

Schule und Einbeziehung außerschulischer Kooperationspartner heißt also auch, Sozialpädagogen einen originären Ort im Ganztagsschulkonzept zu geben.

Blickt man unter den erwähnten Gesichtspunkten auf Rheinland-Pfalz, so lässt sich feststellen, dass die genannten Ansätze hier durchaus zu finden sind. Ich will nicht voreilig einer Harmonisierung unterschiedlicher Ansätze das Wort reden – die Untersuchung der Wissenschaftlichen Begleitung von Prof. Schreiner und Mitarbeiter (Evangelische Fachhochschule Ludwigshafen) zeigt ja durchaus positive wie auch kritische Seiten. Der Rahmen der rheinland-pfälzischen schulischen Lösung macht vieles möglich; er öffnet die Tür für eine gleichberechtigte Kooperation mit Sozialpädagogen. Ob demgegenüber Ganztagsbildung im Sinne von Hans-Uwe Otto und Thomas Coelen praktisch möglich ist, möchte ich offen lassen: beide müssen jedenfalls überhaupt erst einmal ein Konzept vorlegen, das die schulischen Probleme, auf die ich jetzt eingehen will, zumindest so gut löst wie die Ganztags*schule*.

2. Das Problem des Tagesablaufs

Ganztagsschule besteht zunächst einmal darin, dass ein traditioneller Schulvormittag um Mittagspause und Nachmittag ergänzt wird. Bleibt man diesem Denken verhaftet, dann liegt es nahe, für beide Zeiten Nicht-Lehrpersonen zu suchen, hier leuchtet der Zugriff von Sozialpädagogen sofort ein. Sieht man hingegen den Schultag als Einheit, dann stellt sich nicht nur die Frage, *was* ich in der ‚gewonnenen‘ Zeit mache, sondern vor allem, *wie* ich den Schultag in seiner Gesamtheit möglichst sinnvoll gestalte, wofür Voraussetzung die Bildung von Ganztagsklassen ist. Bei dieser Betrachtungsweise kommt ein Problem in den Blick, das sonst außen vor bleibt: die Zeit selbst wird zum Gegenstand des Nachdenkens, denn die Selbstverständlichkeit, mit der wir Pädagoginnen und Pädagogen über die Zeit von Kindern und Jugendlichen verfügen, quantitativ und qualitativ, sollte sich eigentlich verbieten. Indem die Ganztagsschule statt eines halben Wochentags einen dreiviertel Wochentag in Anspruch nimmt, steigen die Anforderungen an eine sinnvolle Gestaltung dieser Lebenszeit.

Für die Tagesgestaltung sind zwei Aspekte zu beachten. Die Setzung der Mittagspause teilt den Schultag in Vor- und Nachmittag ein, der Umfang beider Teile bestimmt wesentlich die Lern- und Lebensqualität der Schule. Wir alle, zumindest in der Sekundarstufe I, sind so sehr an den Vormittag mit fünf und sechs Unterrichtsstunden gewöhnt, dass wir uns dessen Problematik kaum bewusst sind, dass wir Alternativen fast für undenkbar halten. Jürgen Rekus hat jüngst ein einfaches Modell ins Gespräch gebracht.⁹ Wir sollten auf Erfahrungen des 19. Jh. oder Englands wie der USA zurückgreifen: vier Unterrichtsstunden am Vormittag und zwei am Nachmittag. Da wird keine zusätzliche Zeit für Unterricht oder Angebote gewonnen; aber die Unterrichtssituation ändert sich grundlegend. Vier Stunden

kann man jungen Menschen zumuten, konzentriert zu arbeiten – vielleicht würde eine solche Konzentration auch den Lehrpersonen zugute kommen! Nach diesen vier Stunden kommt eine lange Mittagspause; danach kann man dann den jungen Menschen zwei weitere Unterrichtsstunden zumuten. Eine solche Ganztagschule mutet bescheiden an, aber sie wäre eine andere Schule als die heutige. Das Rekursche 6-Stunden-Modell (genauer 4+2-Stunden-Modell) hat den Vorteil, auf eine vernünftige Zeitgestaltung aufmerksam zu machen und die fast naturgesetzlich erscheinenden Zeitvorstellungen über den Tagesablauf einer Schule zu überwinden. Es macht frei für Alternativen.

Die Verteilung der unterschiedlichen Tätigkeiten von Kindern und Jugendlichen auf den ganzen Tag sowie ihr engerer oder lockerer Zusammenhang beleuchtet den zweiten Aspekt des Umgangs mit Zeit. Dabei führt die Sicht auf den ganzen Tag wie selbstverständlich dazu, dass man auch nach inhaltlichen Gesichtspunkten der Differenzierung und Verbindung der einzelnen Teile des ‚Tagesprogramms‘ fragt. Geht man einstweilen für die Sekundarstufe I davon aus, dass die Pflichtunterrichtszeit nicht gekürzt werden kann, dann sind für die erweiterten Möglichkeiten eines 8-Stunden-Modells (als 5+3-Stunden-Modell oder gar 4+4-Stunden-Modell?) – der heutige Normalfall gebundener Ganztagschulen in Deutschland – grundsätzlich zwei Ausformungen denkbar. Schulen werden da unterschiedlich verfahren, möglicherweise auch nach Alter der Schülerinnen und Schüler differenzierend. Kinder, so kann man annehmen, brauchen Abwechslung sehr viel stärker als Jugendliche, für die konzentrierte Arbeitsphasen erwünscht sein können. Bei den einen könnte der Schultag aus deutlich unterschiedenen Bausteinen bestehen, die spezifische Verhaltensweisen voraussetzen – aufnehmende Lernphasen in der Klasse, individuelles selbstständiges Arbeiten, Spielphasen in Gruppen usw.; bei anderen könnte der Tag aus in etwa gleichen Bausteinen bestehen, die in sich gegliedert sind und unterschiedliche Tätigkeiten fördern. Diese Form der Aufteilung wird sich mit der Überlegung verbinden, wann der Großteil des Pflichtunterrichts stattfindet. Ist dies vormittags der Fall, dann dient der Nachmittag unterschiedlichen Aufgaben: Pflichtunterricht wie Zusätzlichem, also Aufgabenzeit und Angeboten. Man könnte aber auch das Programm auf den gesamten Tag nach unterschiedlichen Gesichtspunkten wie Art der Tätigkeit o.a. verteilen.

Soweit ich sehe, stehen wir in der Entwicklung neuer zeitlicher Gestaltungsformen noch am Anfang. Sie fordert auch von Lehrern, von ihren Zeit-Gewohnheiten Abstand zu nehmen. Dies dürfte wohl schwerer werden als manches Andere: Prof. Kolbe (Mainz) hat in seiner Begleitforschung sehr nachdrücklich auf das Nachwirken von Lehrer-gewohnheiten der Halbtagschule für die Ganztagschule aufmerksam gemacht; in einem so selbstverständlichen Feld der Gewohnheiten wie dem der zeitlichen Einteilung scheint mir dieser Hinweis besonders zu beachten zu sein.

Das Experimentierfeld für neue Ideen zur zeitlichen Gestaltung ist weit: es kann nicht nur um Abwechslung in Aktivitäten gehen, man muss ebenso unterschiedliche

Zeitblöcke (z.B. 30, 60- und 90-Minuten) nebeneinander erproben und Zeiten mit verschiedenen Arbeitsformen und Verantwortlichkeiten. Dabei ist auch zu beachten, wie weit es für die Nutzung des Schultages besser ist, auf verbindende gleichartige Elemente zu achten oder wie weit deutlich differenzierende Vorgehensweisen pädagogisch fruchtbar wirken. Man wird auch neue Überlegungen zum Pflichtprogramm anstellen müssen. Dessen Gewicht im Gesamtprogramm einer Ganztagsschule gegenüber den neuen Elementen einer Ganztagsschule ist sehr stark. Man könnte einem Vorschlag von Wolfgang Harder folgen.¹⁰ Er unterscheidet vier Lernfelder – Kulturtechniken, Erwerb von Weltkenntnissen, sinnlich-ästhetische Erfahrungen, Lebensfragen – und ordnet ihnen unterschiedliche Unterrichtsformen zu. Daraus könnte man eine Gliederung des Tages bzw. der Schulwoche entwickeln, die die Unterscheidung von Pflicht- und Ganztagsprogramm überlagert. Dies mag Zukunftsmusik sein, mit wenig Bezug zu den gegenwärtigen Problemen der Ganztagsschule, aber wenn wir die Vorstellung von der Schule aus einem Guss ernstnehmen, dann werden wir uns auch mit solchen Vorschlägen beschäftigen müssen. Einstweilen gilt es, mit bescheideneren Ideen zu arbeiten.

3. Das Aufgabenproblem

Lehrpersonen geben Hausaufgaben, nicht nur in der deutschen Halbtagschule, sondern auch in der französischen oder amerikanischen (Ganztags)Schule. Der heftige Streit um Sinn und Unsinn der Aufgaben ist wissenschaftlich bisher nicht einwandfrei gelöst. Ihn hier weiterzuführen scheint mir sinnlos zu sein: es genügt festzustellen, dass die meisten Lehrpersonen sich bisher nicht vorstellen können, auf Aufgaben zu verzichten.

Ihr Sinn wird mehrfach gesehen: Schülerinnen und Schüler müssen üben, die Lehrer(unterrichts)stunde reicht dafür nicht aus und ist auch zu teuer bezahlt (Beispiel Sprachenlernen: Grammatik, Vokabeln; Mathematik). Schülerinnen und Schüler müssen zudem zeigen, dass sie die Lernergebnisse selbstständig anwenden, also eine vorgegebene Aufgabe ohne fremde Hilfe bewältigen können (z.B. Gleichungen lösen). Schließlich sollen sie in einigen Fällen Unterricht vorbereiten (z.B. Lesen umfangreicher Texte im Deutschunterricht).

Hausaufgaben sind bei vielen Schülerinnen und Schülern unbeliebt, weswegen sie oft nicht oder nur schlecht gemacht werden. Viele Eltern plagen sich mit ihnen, weil die Kinder sie nicht alleine bewältigen können. Nachhilfe spielt für ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler eine Rolle. Im Ergebnis ist festzuhalten, dass Schule die Aufgabe Hausaufgaben offensichtlich selbst bisher nicht befriedigend in Griff bekommt. Ganztagsschule findet daher bei vielen Eltern deswegen Anklang, weil sie dieses Problem zu lösen angibt.¹¹ Tatsächlich hat sie damit allerdings bisher Schwierigkeiten, was sich bereits in der häufig vorkommenden Beibehaltung des Ausdrucks Hausaufgaben abzeichnet.

Im Wesentlichen werden zwei Ansätze zur Gestaltung der Aufgaben in der Ganztagschule diskutiert und praktiziert.

1. Die Ganztagschule bietet in der Schulzeit, meist zu Beginn des Nachmittags, eine Aufgaben- oder Lernzeit. Es tauchen mehrere Probleme auf. Umfang und Ausgestaltung der Zeit ist umstritten. Viele Schulen führen eine tägliche Zeit, oft im Umfang einer Unterrichtsstunde, ein, so dass für andere Angebote nur eine beschränkte Zeit bleibt. Wenn Schüler in der Aufgabenzeit nicht fertig werden, wird ihre persönliche Aufgabenzeit oft verlängert, auf Kosten anderer Angebote. Werden sie zu früh fertig, bekommen sie entweder zusätzliche Aufgaben oder erhalten freie Zeit für sich. Meist werden Lehrpersonen zur Aufsicht eingesetzt; ob sie für mehr als Ruhe sorgen sollen, ist unklar.
2. Viele der angedeuteten Probleme der Aufgabenzeit scheinen gelöst zu werden, wenn diese Aufgabenzeit in den Unterricht integriert wird, was allerdings die Einrichtung von Ganztagsklassen voraussetzt. Diese Integration wird von vielen Pädagogen für die optimale Lösung gehalten. Ein Nachteil besteht allerdings in der damit verbundenen Bevorzugung der drei sog. Hauptfächer, denn sie erhalten im allgemeinen die zusätzliche Zeit; wie sie diese nutzen, wäre genauer zu prüfen. Die Gefahr einer verplanten unterrichtsähnlichen Zeit ist jedenfalls groß. Integration kann aber auch zum Verlust an Selbstständigkeit des Schülers, der Schülerin in der Organisation der Aufgaben führen – der jeweilige Fachlehrer wird diese Zeit als Zeit seines Faches betrachten, in der ein Schüler nicht frei ist, Aufgaben eines anderen Faches zu bearbeiten.

Demgegenüber schlage ich einen anderen Lösungsweg für die Aufgaben vor. Mich stört der Umfang an Aufgaben und die damit gegebene geringe Möglichkeit für andere Angebote der Ganztagschule; vor allem stört mich die geringe Selbstständigkeit der Schüler. Die Selbstständigkeit in der Aufgabenbearbeitung halte ich für eines der zentralen pädagogischen Ziele der Ganztagschule. Da die Ganztagschule Kindern und Jugendlichen ein Stück ihrer Freiheit nimmt, hat sie die Aufgabe, ihnen im Rahmen der ganztägigen Schule ein Maximum an Selbstständigkeit zu gewährleisten: sog. Hausaufgaben sind das Feld, in dem dieses eigentlich problemlos möglich sein müsste; wenn dies bisher nicht so gesehen wurde, sehe ich darin ein Versagen der Schule. Schülerinnen und Schüler müssen ihre Aufgaben selbstständig bearbeiten können. Aufgaben müssen sowohl reduziert wie individualisiert werden, davon kann der Unterricht nicht unberührt bleiben. Ich stelle mir für die Ganztagschule pro Woche Aufgabenzeiten im Umfang von maximal zwei Unterrichtsstunden (von insgesamt 90 Minuten) vor, in denen die aufsichtführende Lehrperson sich auch um die richtige Bearbeitung kümmert; wer schneller fertig wird, hat ‚frei‘. Für Aufgaben, die die eine Schülerin oder der andere Schüler nicht in der vorgesehenen Zeit lösen kann, sind individuelle Lösungen auszuarbeiten; zuweilen kann auch eine Aufgabe für zu Hause gegeben werden, insbesondere bei älteren Schülerinnen und Schülern – dies sollte allerdings nur nach Absprache im Kollegium, vor allem aber

mit den Eltern und der Elternvertretung möglich sein. Aufgaben, die die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler nicht selbstständig lösen kann, darf es nicht geben: Nachhilfeunterricht wird – außer im Krankheitsfall o.ä. – überflüssig.

Das gesamte Aufgabenwesen, ob in den erstgenannten Fällen oder nach meinem Vorschlag, gehört in die Verantwortung einer Klassenkonferenz, der gegenüber eine aufgabengebende Fachlehrperson sich für Umfang und Charakter der Aufgaben zu rechtfertigen hat. Dies setzt sowohl die Fähigkeit zur Kooperation untereinander wie auch eine gewisse Selbstdisziplin der Lehrpersonen voraus.

Einwände gegen meine Überlegungen kann ich mir gut vorstellen. Ich meine allerdings, dass das Aufgabenproblem für die Verbesserung jeder Schule, insbesondere aber der Ganztagschule, zentral ist. Es wäre schön, wenn sich genügend Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler fänden, die bereit wären, ihre Energie in den kommenden – sagen wir – zehn Jahren diesem ‚banalen‘ Schulbereich zu widmen. Die Schulen sollten zudem in einen Wettbewerb über unterschiedliche Lösungen des Aufgabenproblems eintreten.

4. Das Angebotsproblem

Wofür soll die zusätzlich gewonnene Zeit einer Ganztagschule genutzt werden? Wenn das Aufgabenproblem konventionell gelöst, also je Tag eine Aufgabenzeit im Umfang einer Unterrichtsstunde integriert oder als eigene Stunde eingerichtet wird, dann reduziert sich das Problem der Verwendung der zusätzlichen Zeit. Es bleibt z.B. in Rheinland-Pfalz ein Umfang von vier Unterrichtsstunden pro Woche (von insgesamt 38); wird das Aufgabenproblem in dem von mir vorgeschlagenen Sinne gelöst, dann existiert etwas mehr zusätzliche Zeit, in Rheinland-Pfalz immerhin im Umfang von sechs Unterrichtsstunden (von insgesamt 38).

Unter dem Aspekt „Angebote“ für die zusätzliche Zeit möchte ich die Chancen der Ganztagschule für das Aufwachsen junger Menschen hervorheben. Die Schule kann bieten, was weder die Eltern noch die Umwelt sich leisten können. Junge Menschen leben miteinander und haben gemeinsame Aufgaben. Diese ergänzen das übliche Bild von Schule und machen aus ihr eine Lebensschule. Für die einen ergeben sich Chancen im sportlichen Feld, für die anderen in künstlerischen Bereichen; für dritte werden Formen sozialer Bewährung angeboten; für wieder andere schließlich erweitert sich das Feld kognitiver Bereiche. Es werden Möglichkeiten des Lernens angeboten, die die Vormittagsschule nicht bieten kann, aber auch nicht das Elternhaus. Schule derart wird attraktiv für Kinder und Jugendliche.

Als Hintergrund für vertiefende Überlegungen ist ein klares Berufsbild über die Lehrperson einer Ganztagschule von Bedeutung. Ganztagschule halte ich nur für vertretbar, wenn Lehrpersonen sich als ‚Lehrperson und Erzieher‘ verstehen. Sie sind potentiell den ganzen Schultag mit den Kindern und Jugendlichen zusammen, so dass sich das gegenseitige Verhältnis ändert, die Lehrperson bekommt den

ganzen jungen Menschen in den Blick und übernimmt damit eine umfassendere Verantwortung für dessen Entwicklung als bisher; der junge Mensch erfährt die Lehrperson als jemanden, der auch ein Ohr für anderes als Unterricht hat, zu der man wegen Problemen oder Interessen gehen kann, ohne abgewiesen zu werden. Dieses Lehrerbild beeinflusst die Antwort auf die Frage nach den Angeboten für die zusätzliche Zeit. Schon das Mittagessen und die unverplante freie Zeit im Schultag bieten Gelegenheit für den Umgang miteinander, der vielfältige Beziehungen eröffnet. Viele Pädagoginnen und Pädagogen werden für den planmäßigen Ausbau von Gelegenheiten zur Erziehung eintreten, also nach Angeboten suchen, bei denen junge Menschen ihre emotionalen oder sozialen Fähigkeiten entwickeln und erproben können; je nach Gewichtung der Zwecke – mehr persönlichkeitsfördernd, mehr kompetenzorientiert – werden eher Lehrpersonen oder eher Sozialpädagogen eingesetzt werden. Andere Lehrpersonen werden das kognitive Lernen befördern wollen, sei es in Formen des Förderunterrichts, sei es als ergänzende unterrichtliche Angebote, sei es in Formen projektorientierten Unterrichts.

Bei allen Angeboten können außerschulische Kooperationspartner eine wichtige Rolle spielen, da sie Kompetenzen und ‚Welterfahrung‘, die Lehrpersonen fehlen, mitbringen. Sie führen zu einer Öffnung der Schule, die nicht allen selbstverständlich ist, sind doch die Vorbehalte gegen Außenstehende unter Lehrpersonen nicht gering, eine Abwertung der beruflichen Kompetenz wird befürchtet. Die Umgestaltung und Bereicherung der Schule erfordert Lernbereitschaft aller Beteiligten.

Wichtig scheint mir zu sein, dass die zusätzlichen Angebote auf ihren Stellenwert für das gesamte Curriculum einer Schule überprüft werden. Ihr Umfang ist gering, so könnte der Stellenwert im Hinzufügen neuer Elemente in ein traditionelles Programm bestehen, sie müssten sich im Vergleich zu letzterem rechtfertigen lassen. Sie könnten auch mit der Intention verbunden werden, das traditionelle Programm durch die neuen Elemente in Frage zu stellen oder zu verändern. Ich verweise auf die Harderschen Vorschläge oder die reformpädagogische Hoffnung auf anderes Lernen.

Das rheinland-pfälzische ‚Programm‘ für den Nachmittag, das durchaus den herrschenden Ansichten zur Gestaltung der Ganztagschule entspricht, könnte man nach seinem Verhältnis zum Pflichtteil einer Schule unter fünf Gesichtspunkten ordnen:

Da geht es um Unterrichtsergänzung durch Angebote, die den Fachunterricht sinnvoll erweitern (1), z.B. Förderunterricht, naturwissenschaftliche Experimente, Methodentraining.

Unterrichtsergänzung liegt auch dann vor, wenn die zusätzlichen Angebote traditionelle Unterrichtsinhalte durch neue Unterrichtsformen erschließen wollen (2), z.B. projektorientierter Unterricht oder Projekte.

Schließlich kann die Ganztagschule aber auch inhaltliche Angebote machen, die den traditionellen Kanon sprengen (3), indem etwa Astronomie, Theater, Medizin oder Recht Gegenstände von Angeboten werden. Damit werden zusätzliche An-

sprüche an Lernen junger Menschen erhoben, die sich gegenüber den traditionellen Ansprüchen behaupten müssen oder diese im Interesse junger Menschen beiseite schieben könnten.

In den genannten Fällen geht es jeweils um Unterricht, also in den beiden ersten Fällen um die Verbesserung dessen, was die Schule am Vormittag leistet, im dritten Fall um Anreicherung von Schule, vielleicht in der Hoffnung, dass damit der Pflichtunterricht selbst verbessert werden kann.

Einen anderen Weg (4) schlägt ein, wer durch Praktika in Betrieben und anderes die Berufsfindung erleichtern, durch Praktika in Alten- oder Kinderheimen junge Menschen in Verantwortung für Mitmenschen einführen oder über sozialpädagogische Angebote einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung junger Menschen leisten will. Die Schule übernimmt jeweils Aufgaben, die in der traditionellen Schule keinen rechten Platz haben, aber nach heutiger Auffassung für die Bildung junger Menschen sehr bedeutsam sein können.

Schließlich können Spiele, Hobbys und nicht-unterrichtliche Formen des Sportes wichtige Bausteine des Programms sein. Damit nimmt Schule Formen jugendlicher Freizeit (5) auf, sei es weil man Kinder und Jugendliche nicht ganz verschulen will, sei es, weil man ihnen ‚bessere‘ Formen der Freizeit nahe bringen will, als sie von sich aus wählen würden.

Schaut man sich die Praxis der Schulen an, so kann man gegen diese Form der Unterscheidungen Bedenken erheben. In vielen Fällen nehmen weder die Schulen solche Differenzierungen vor noch können die einzelnen Angebote derart säuberlich voneinander unterschieden werden. Daraus will ich zwei Folgerungen ziehen.

Solche Unterscheidungen können nützlich sein, will man sich den didaktischen Stellenwert der Angebote verdeutlichen. Geht es um *besseres* Lernen? Oder um *mehr* Lernen? Oder um *anderes* Lernen? Oder auch um Nicht-Lernen? Jedenfalls bedarf das Anspruchsniveau der Angebote der Prüfung. Der Standard kann nicht aus den Pflichtfächern kommen, aber es sollte klar sein, dass im Normalfall mehr erreicht wird als ‚lustvolle Beschäftigung‘. Zu bedenken ist auch das Problem der jeweiligen Kurzfristigkeit – erfüllt ein viertel- oder halbjähriges Angebot von eins bis zwei Unterrichtsstunden den Anspruch der Ganztagschule?

Meine zweite Folgerung: Schule franst gegenüber ihrem traditionellen Auftrag aus. Dies hat seinen Grund darin, dass dieser traditionelle Auftrag offensichtlich nicht mehr hinreichend legitimierbar ist, so dass neue Elemente in die Schule aufgenommen werden – die Ganztagschule ist dafür der geeignete Ort, weil diese Aufnahme risikolos ist. Verfolgt man diese Spur weiter, so muss dies entweder zu einer radikaleren Infragestellung bisheriger Schule führen, das traditionelle Curriculum also eingeschränkt werden, oder sie wird als Irrtum aufgegeben, die Folgerung wäre, dass ein nicht-schulischer Ort für Jugendliche besser wäre.

Meine Ausführungen zu den Angeboten sind bewusst offen, teilweise fragend gehalten; mehr scheint mir im Augenblick nicht zulässig zu sein.

Aus den dargestellten Überlegungen zu zeitlicher Gestaltung, Aufgaben und Angeboten ergibt sich, dass Ganztagschulen sich verschieden entwickeln können, je nachdem welche Akzente der Ausgestaltung gesetzt werden. Wenn es wirklich gelingt, entsprechend den angeführten Überlegungen den Schultag attraktiv und bereichernd zu gestalten, nicht nur im Inhalt der Angebote, sondern auch in ihrer Durchführung, dann verändert sich die Schule grundlegend in all ihren Teilen. Ich will da keinen überschwänglichen Optimismus verbreiten. Wir Pädagoginnen und Pädagogen haben eine Sprache, mit der Veränderungsziele anspruchsvoll und schön formuliert werden, und dann nehmen wir fast berauscht diese Absicht schon für die erstrebte Wirklichkeit. Als Billiglösung des Ganztagschulgedankens, die aber durchaus nahe liegt, würde ich es ansehen, wenn die Ganztagschule sich in *Betreuung* von Hausaufgaben und Freizeitbeschäftigungen – ein bisschen Fußball, ein bisschen Tischtennis – oder in Hausaufgaben, Freizeit und Förderunterricht anspruchsloser Form (etwa faktische Ausdehnung des Hauptfachunterrichts) erschöpfen würde. Es wäre schön, wenn dies nur selten der Fall wäre. Im Normalfall sollten wir 2015 sagen können, eine Ganztagschule ist nicht nur an ihrem Nachmittag erkennbar, sondern auch am umgestalteten Vormittag; er dauert 4 bis 4 ½ Zeitstunden; er wechselt zwischen unterschiedlichen Lernformen und Tätigkeiten. Schule ist tatsächlich anders geworden – nicht nur, wie bereits heute, die eine oder andere Vorzeige-Ganztags-Grundschule, sondern alle Ganztagschulen. Schülerinnen und Schüler erreichen bessere Ergebnisse als an Halbtagschulen, zugleich sind sie selbstständiger und entfalten ihre Interessen breiter als gewohnt. Sie sind daher überlaufen und die Landesregierungen in Deutschland können nur 50% aller Elternwünsche erfüllen.

Die Entwicklung von Ganztagschule in Deutschland ist kein Selbstläufer. Sie kann zur grundlegenden Verbesserung von Schule führen. Sie kann aber auch Schule um einen wenig inspirierenden Nachmittag verlängern. Die Verantwortung für die Entwicklung liegt bei den in jeder Schule Tätigen ebenso wie bei den Unterstützungssystemen und der wissenschaftlichen Begleitung. Der Wissenschaft kann es gelingen, Reflexion zu einem Bestandteil von Schulentwicklung zu machen: den distanzierten Blick von außen auf die eigene Praxis, die Bekanntschaft mit theoretischen Konzepten, die immer wiederholte Erinnerung an Ziele halte ich für eine wünschenswerte Begleitung der Praxis. Sie kann denen, die die Praxis gestalten, Mut zur Innovation machen. Es wäre schön, wissenschaftliche Begleitung könnte Bestandteil jeden schulischen Alltags werden.

Anmerkungen

- 1 Geringfügig überarbeitete Version eines Vortrages auf der Tagung „Ganztagsschule in Entwicklung“ des Pädagogischen Seminars der Univ. Mainz (Prof. Kolbe), Mainz 1. Juli 2005. Eine Tagungsdokumentation ist in Vorbereitung.
- 2 H. Ludwig: Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagsschule, Köln 2003. S. Appel in Zusammenarbeit mit G. Rutz: Handbuch Ganztagsschule. 3. Aufl., Schwalbach/Ts. 2003.
- 3 H.-U. Otto/Th. Coelen: Grundbegriffe der Ganztagsbildung, Wiesbaden 2004.
- 4 So argumentiert J. Rekus: Braucht die Ganztagsschule eine spezifische Schultheorie? In: J. Rekus (Hrsg.): Ganztagsschule in pädagogischer Verantwortung, Münster 2003.
- 5 Ich stütze mich insbesondere auf Otto/Coelen (Anm. 3).
- 6 Th. Coelen in: „Ganztagsbildung‘ – Integration von Aus- und Identitätsbildung durch die Kooperation zwischen Schulen und Jugendeinrichtungen“ (in: Grundbegriffe Anm. 3, S. 247-267, Zitat S. 262).
- 7 Hans Bertram: Familie, Erziehung und Ganztagsschule (Erster rheinland-pfälzischer Ganztagsschulkongress Mainz 30.1.2006).
- 8 Rekus (s. Anm 4) plädiert für eine Unterrichtsschule, H. Ludwig für eine Lebensschule (z. B. Die Entwicklung der modernen Ganztagsschule, in: V. Ladenthin/J. Rekus (Hrsg): Die Ganztagsschule. Weinheim 2005).
- 9 J. Rekus: Theorie der Ganztagsschule – praktische Orientierungen. In: Ladenthin-Rekus (Anm. 8).
- 10 W. Harder: Was erwartet ihr eigentlich noch alles von mir? Wie Kinder und Jugendliche Schule erfahren – und was zu ändern wäre, damit es anders wird. In: Neue Sammlung, Heft 3, 1996, S. 441-453.
- 11 POLIS: Die Ganztagsschule in Rheinland-Pfalz aus der Sicht der beteiligten Eltern (München 2003, 2004, 2005).

Ziva Mergenthaler

Von der Hausaufgabenbetreuung zur „Rhythmisierten Lernzeit“

1. Einleitung

Ganztagig arbeitende Schulen gestalten und verwalten einen hohen Anteil der Lebenszeit ihrer Schüler. Schule wird zum Lebensort, an dem die Freizeit verbracht wird, an dem gegessen, gespielt wird und Erholung stattfindet. Auch die Hausaufgaben werden im Kontext ganztägig arbeitender Schulen auf die eine oder andere Weise in den Schulalltag integriert. Die neu in die Schule fließenden Lebenszeitbereiche der Schüler verändern maßgeblich den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen und erfordern verantwortliche Konzepte und Umsetzungen zum Wohl aller Beteiligten, besonders auch im Bereich der Hausaufgabenbetreuung. Dass es dabei aber um mehr geht, als um die Verortung von Lern- und Wiederholungsphasen der Unterrichtsinhalte in der Schulzeit, soll im Folgenden anhand der Entwicklung und Realisierung der „Rhythmisierten Hausaufgabenbetreuung“ bzw. der „Rhythmisierten Lernzeit“ am Schuldorf Bergstraße aufgezeigt werden. Auch im Schuldorf Bergstraße bestehen begriffliche Irritationen bzgl. der Bezeichnung „Hausaufgabenbetreuung“: Dieser Begriff erfasst weder die Inhalte der schulischen Veranstaltung, noch definiert er in richtiger Weise den örtlichen Rahmen, in dem das ganztägige Schulangebot stattfindet. Im Gespräch sind deshalb Bezeichnungen wie „Lernzeit im Rhythmus“ oder „Rhythmisierte Lernzeit.“ Im vorliegenden Text wird sich am Begriff „Rhythmisierte Lernzeit“ orientiert.¹

Bei der Entwicklung von ganztägigen Schulstrukturen in der Gesamtschule am Schuldorf Bergstraße stehen Hausaufgaben verstärkt in einem konzeptionellen Fokus: In einer Kooperation mit dem Praxislabor am Institut für Pädagogik und Berufspädagogik an der Technischen Universität Darmstadt, welche seit 2003 besteht, ist im Spannungsfeld von Theorie und Praxis das Konzept der „Rhythmisierten Hausaufgabenbetreuung“ entwickelt worden.² In der Zusammenarbeit wurde deutlich, dass der Dialog mit außerschulischen (pädagogischen) Sinn- und Erfahrungshorizonten³ die perspektivische Enge von Unterrichtspädagogik erweitert und bereichert.

2. Das Schuldorf Bergstraße

Das Schuldorf Bergstraße ist eine kooperative Gesamtschule mit ca. 1500 Schülern und Schülerinnen bei Seeheim-Jugenheim im Landkreis Darmstadt-Dieburg. Seit dem Schuljahr 2002/2003 arbeitet die Gesamtschule (Klassen 5-13) am Schuldorf Bergstraße ganztägig. Reformpädagogische Bewegungen prägen seit Gründung der Schule im Jahre 1954 die Arbeitsatmosphäre vor Ort.

Voraussichtlich im Schuljahr 2006/2007 wird die Grundschule des Schuldorfes Bergstraße mit ca. 300 Schüler/innen wieder in die Gesamtschule „eingemeindet“. Als eine erste „Verzahnungsbewegung“ wurde auch hier im Schuljahr 2005/2006 eine „Rhythmiserte Lernzeit“ eingerichtet. Für die Verantwortlichen stellen sich völlig neue Herausforderungen.⁴

Zudem ist im Schuljahr 2005/2006 auf dem Campus der Schule ein internationaler Ganztagsschulzweig, beginnend mit den Jahrgangsstufen 1 und 2 (ca. 40 Schülerinnen und Schüler), eingerichtet worden.

Die Gesamtschule bietet traditionell eine reiche Angebots- und Unterrichtspalette am Nachmittag an.⁵ Ganztägige Schulstrukturen finden seit vielen Jahren Eingang in den Schulalltag. Hierzu gehört seit etwa zehn Jahren auch die Hausaufgabenbetreuung, die am Nachmittag durch Oberstufenschüler durchgeführt wird. Aus diesem Angebot hat sich in den letzten Jahren die „Rhythmiserte Lernzeit“ entwickelt.

3. Erfahrungen

Im Begriff „Ganztagsbetreuung“ werden mittlerweile verschiedene ganztägige Angebote am Schuldorf Bergstraße gebündelt, die über Mittel des Landes Hessen („Ganztagsschule nach Maß“) und des Landkreises Darmstadt-Dieburg finanziert werden („Familienfreundliche Schule“). Hierzu gehört u.a. auch die „Rhythmiserte Lernzeit“.

Beginnend mit den Förderungen des Landkreises Darmstadt-Dieburg bestand die Hausaufgabenbetreuung aus Oberstufenschülern und einigen Schülern, die von ihnen betreut wurden. Es gab keine eigenen Räume und keine pädagogische Plattform, welche die Oberstufenschüler für ihre Arbeit nutzen konnten.

Um das Prinzip „Schüler helfen Schülern“⁶ als ressourcenorientierte Arbeitsweise im Bereich der Hausaufgabenbetreuung zu festigen, mussten die Bedingungen von betreuenden und betreuten Schüler verbessert werden: Mit der Einführung von Schulungen und der wöchentlichen Teamsitzung für die Oberstufenschüler im Schuljahr 2002/2003 wurden Zeiten und Räume geschaffen, in denen sie ihre pädagogische Kompetenz erweitern konnten und ein Austausch stattfinden konnte.

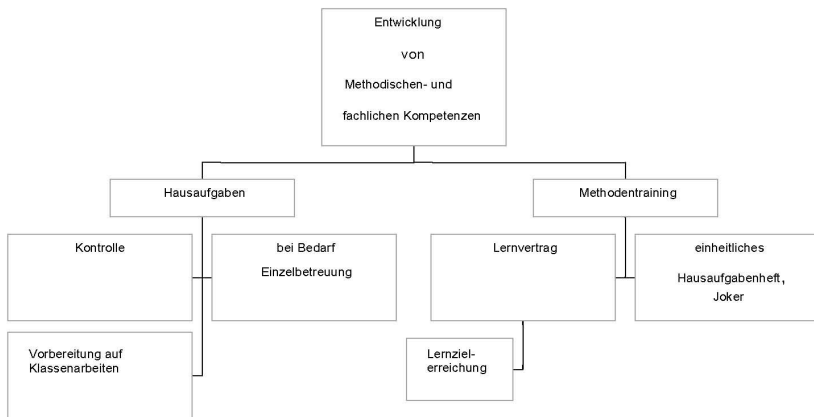
Im Schuljahr 2003/2004 wurde das Betreuungszentrum eröffnet, in dem seither auch die „Rhythmiserte Lernzeit“ abgehalten wird. Hier begann die damalige Hausaufgabenbetreuung um 13.30 Uhr und endete um 15.30 Uhr. Konzeptionell

wurde die Einführung eines freizeitpädagogischen Ansatzes im Rahmen der damaligen Hausaufgabenbetreuung immer dringlicher: Die Oberstufenschüler wussten nicht, wie sie die Schülerinnen und Schüler beschäftigen konnten, die schon mit ihren Hausaufgaben fertig waren. Das sorgte für Unruhe und Konflikte.

So war eine Motivation für die Kooperation mit der Technischen Universität Darmstadt die Aussicht auf einen wissenschaftlichen Austausch im außerschulischen Bereich und eine daraus entstehenden Weiterentwicklung des Konzeptes der damaligen Hausaufgabenbetreuung.

Schaubild: Betreuungszentrum

Weitere Schwerpunkte: Förderung von methodischen und fachlichen Kompetenzen in der „Rhythmisierten Lernzeit“



© Ziva Mergenthaler 2006

3.1 Die Hausaufgabenbetreuung am Schuldorf Bergstraße vor Beginn der Kooperation mit der Technischen Universität Darmstadt

Die Kleingruppen von etwa 5-7 Schülern aus Klasse 5-8, möglichst im Klassen- bzw. Jahrgangsverband, wurden betreut von einem Oberstufenschüler. Neben der Kontrolle der Hausaufgaben wurde auch für Klassenarbeiten gelernt. Zudem führten die Schüler verpflichtend ein einheitliches Hausaufgabenheft, in dem auch die Klassenarbeiten eingetragen wurden. Der Umzug in das Betreuungszentrum im Schuljahr 2002/2003 festigte das Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb der Gruppe der betreuten Schülerinnen und Schüler. Dennoch war der Übergang von Vormittagsunterricht, Mittagspause und Hausaufgabenbetreuung zu wenig

strukturiert. Wie schon erwähnt gab es auch noch keinen freizeit- und entspannungspädagogischen Ansatz, der die Bedürfnisse der Schüler nach Erholung und Spiel in den ganztägigen Schulverlauf integrierte.

Mit der Einführung der Schulungen und der Teamsitzung im Jahr 2002/2003 veränderte sich das Profil vehement: Die Oberstufenschüler wurden sich ihrer verantwortungsvollen Aufgabe als Hausaufgabenbetreuer bewusst und begannen, sich als Team zu erleben. Zudem fühlten sie, dass ihre Kompetenzen und Ressourcen anerkannt wurden. Dies führte zu einer erheblichen Steigerung der Motivation und des Engagements der Oberstufenschüler in der Hausaufgabenbetreuung: Eigene Ideen wurden eingebracht, die Identifikation mit der Schule und der Aufgabe wurde in Gang gesetzt. Davon profitierten vor allem die betreuten Schülerinnen und Schüler.

3.2 Schulungen der Oberstufenschüler vor Beginn der Kooperation mit dem Praxislabor am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik an der Technischen Universität Darmstadt

Bevor die Schulungen der Oberstufenschüler in Kooperation mit der Technischen Universität Darmstadt aktualisiert wurden, wurden folgende Themen in der Schulung erarbeitet:

- Teambildung,
- Motivationstraining,
- Umgang mit Krisensituationen in der Hausaufgabenbetreuung,
- Inhalte und Methoden in der Hausaufgabenbetreuung.

Die Schulungen fanden an drei Abenden zu Beginn des Schuljahres statt, nach dem ersten Halbjahr gab es einen Nachschulungstermin.

Besonders der Schulungsaspekt „Umgang mit Krisensituationen in der Hausaufgabenbetreuung“ vermittelte den Oberstufenschülern einen realistischen Eindruck ihrer kommenden Arbeit als Hausaufgabenbetreuer: Auf der Basis von Rollenspielen entwickelten sie selbstständig im Dialog mit erfahrenen Oberstufenschülern und der Autorin Lösungsstrategien für Verweigerungssituationen in der Hausaufgabenbetreuung. Ergebnisorientiert wurde an einem Regelkatalog gearbeitet, der den Oberstufenschüler eine erste Grundlage für ihre Arbeit gab.

3.3 Die Kooperation von Technischer Universität Darmstadt und Schuldorf Bergstraße

Im Sommersemester 2003 startete das zweisemestrige Praxisseminar mit dem Titel: „Auf dem Weg zur Ganztagschule? Schülerinnen und Schüler zwischen Leistungsdruck und Förderung“⁷ am Institut für Pädagogik und Berufspädagogik

der Technischen Universität. Verantwortlich für die Konzeption und die Umsetzung war das dort angesiedelte Praxislabor unter der Leitung von Frau Dr. Olga Zitzelsberger und der Autorin.⁸

Dass es bei der Weiterentwicklung von der ehemaligen Hausaufgabenbetreuung am Schuldorf Bergstraße um mehr ging, als um Lern- und Wiederholungsphasen für die Unterrichtsinhalte, wurde sehr schnell deutlich. Allein der Fragenkatalog, der in den ersten Wochen der Zusammenarbeit entstand, machte klar, dass sich eine Vielzahl von Schul- bzw. Lebenserfahrungen und Sinnhorizonten versammelt hatten, die alle auf ihre Weise die Weichen für das Praxisseminar stellten.

Beispiele von richtungsweisenden Fragen innerhalb der Diskussion des Praxisseminars:

- Sind Hausaufgaben notwendig oder überflüssig?
- Welche persönlichen Themen verbinden wir mit Hausaufgaben?
- Welche Unterrichtskonzepte beziehen sich auf die Erledigung von Hausaufgaben?
- Warum differenziert sich die Ganztagschulentwicklung in Deutschland zur globalen Ganztagschulentwicklung?
- Warum wuchert der aktuelle Ganztagschuldiskurs?
- Stehen die Unterrichtskonzepte, welche sich auf die Erledigung von Hausaufgaben beziehen, im Zusammenhang mit den Ergebnissen der PISA-Studie, in der aufgezeigt wurde, wie stark deutsche Bildungswege vom Herkunftsmilieu abhängen?
- Was haben Hausaufgaben mit Chancengleichheit zu tun?

Diese und viele andere Fragen entstanden im ersten Semester bei der Beschäftigung mit dem aktuellen Ganztagschulgeschehen in Deutschland im Allgemeinen und den Entwicklungen im Schuldorf Bergstraße im Besonderen. Im zweiten Semester des Praxisseminars wurden aufgrund vieler ungeklärt gebliebener Fragen Arbeitsgruppen konstituiert, die sich folgenden Aufgaben widmeten:

Arbeitsgruppe 1: „Konzept Ganztagschule“

Arbeitsgruppe 2: „Das Betreuungszentrum am Schuldorf Bergstraße“

Arbeitsgruppe 3: „Lernkonzepte“

Arbeitsgruppe 4: „Lernende mit Migrationshintergrund“⁹

Die vier Arbeitsgruppen waren noch in weitere Unterarbeitsgruppen aufgegliedert.

Die Ergebnisse der Unterarbeitsgruppe „TeamerInnenschulung Schuldorf Bergstraße“ aus Arbeitsgruppe 2 sollen hier näher beschrieben werden, da durch die enge Zusammenarbeit mit dieser Arbeitsgruppe das Fundament für die „Rhythmisierte Lernzeit“ am Schuldorf Bergstraße gelegt wurde.

3.4 Ergebnisse der Arbeitsgruppe „TeamerInnenschulungen“

3.4.1 Der Beginn der „Rhythmisierten Lernzeit“

Die Arbeitsuntergruppe „TeamerInnenschulungen“ hatte die Aufgabe, die Schulungen für die Oberstufenschüler unter Anleitung der Autorin zu überarbeiten.

Auf dem theoretischen Boden, der im ersten Semester des Praxisseminars gelegt worden war, wurde der Arbeitsuntergruppe sehr schnell deutlich, dass der Hausaufgabenbetreuung, als ganztägigem Angebot am Mittag, eine Rhythmisierungsphase fehlte. Ein übergangloser Beginn nach dem Mittagessen mit Hausaufgaben um 13.30 Uhr ließ die biologische Leistungskurve der Schülerinnen und Schüler unberücksichtigt und wurde ihren Bedürfnissen nach Erholung nach einem langen Unterrichtsalltag nicht gerecht. Die Frage war hier, mit welchen Inhalten eine Erholungsphase zwischen 13.30 Uhr und 14.10 Uhr sinnvoll gestaltet werden könnte. Eine Studentin, eine erfahrene Yoga- und Qi-Gong-Lehrerin, brachte hier ihre zahlreichen Ideen und Umsetzungsvorschläge ein.¹⁰ Damit waren die Weichen für die Einführung einer „Rhythmisierten Lernzeit“ gestellt.

Ablauf der „Rhythmisierten Lernzeit“

- 13.30 Uhr Mit einer Klangschale werden die Schüler in den Sitzkreis gerufen. Es wird ein Sprechstein herumgegeben. Jeder Schüler ordnet auf einer Skala von 0-10 das eigene Befinden ein. Es spricht nur, wer den Sprechstein hat.
- 13.40 Uhr Die Schüler wählen sich gemäß ihrer Neigungen in zwei verschiedene Entspannungs- bzw. Erholungsgruppen ein:
- a) *Entspannung und konzentrierte Bewegung*: Phantasiereisen, Massage, Ausruhen bei Entspannungsmusik, Yoga- und Qi Gong-inspirierte Bewegung für Kinder und Jugendliche.
 - b) *Bewegung*: Bewegungsspiele, Ballspiele, Theater, Tanzen
- 14.10 Uhr Die Schüler gehen zur Lernzeit in die Kleingruppen

Seit der Einführung der „Rhythmisierten Lernzeit“ im Jahr 2003/2004 gehört tägliche Bewegung und Entspannung als gebundenes Angebot zum Konzept der Ganztagsbetreuung. Die veränderten Erholungs- und Bewegungsbedürfnisse von Kindern werden, gemäß ihrer biologischen Leistungskurve und auf der Grundlage ganzheitlicher Bewegungsansätze, in den ganztägigen Schulalltag eingebunden.

Auch der Sitzkreis gehört zur „Rhythmisierten Lernzeit“. Obwohl dieses pädagogische Handwerkszeug sonst meist in Grundschule oder Kindergarten verortet wird, erfüllt es auch ab Klasse 5 viele Aufgaben sozialen und emotionalen Lernens:

- 1) Die Schüler kommen gemeinsam in der „Rhythmisierten Lernzeit“ an und sind gemeinsam einen Augenblick still. Alle fühlen sich willkommen.
- 2) Zuhören und Einfühlungsvermögen wird geübt: Alle hören zu, wenn jemand spricht.

- 3) Das eigene Befinden wird mindestens einmal am Tag überprüft. Das schult die Selbsteinschätzung.
- 4) Sorgen und Freuden werden geteilt, das Aggressionspotential gemindert.
- 5) Die Betreuerinnen und Betreuer sowie die Erwachsenen, die sich am Sitzkreis beteiligen, werden als fühlende Wesen transparent: Sie werden als Menschen erfahren, denen es auch mal nicht so gut geht. Das schafft Vertrauen.
- 6) Kinder, die sich nicht gut fühlen, können besser erkannt und versorgt werden. Auch die älteren Schüler finden den Sitzkreis nicht „kindisch“. Im Gegenteil: Der Sitzkreis ist eines der wichtigsten Rituale der „Rhythmisierten Lernzeit“ geworden und wird von allen Beteiligten geschätzt. Denn hier ist auch täglich genügend Zeit, um Kritik zu üben und über Konflikte innerhalb der „Rhythmisierten Lernzeit“ zu sprechen.

Der zweite Teil der „Rhythmisierten Lernzeit“, in der Erholung und Bewegung umgesetzt werden, war und ist allerdings nicht immer einfach durchzuführen: Die Kinder sind „(...) nicht mehr selbstverständlich mit Ruhe und Entspannung vertraut“.¹¹ Zur Ruhe kommen wird oftmals mit dem Konsumieren verschiedener Reizeinflüsse assoziiert, wie z.B. Fernsehen, Computerspielen, Naschen etc.. Viele Kinder und Jugendliche verweigern deshalb zunächst gezielte Erholungsphasen, da sie ihre eigenen Bedürfnisse, überlagert durch die Reizüberflutung ihrer Lebenswelt, nicht mehr wahrnehmen können. Umso wichtiger ist es deshalb für ganztägig arbeitende Schulen, Ruherituale in ihren Tagesablauf zu integrieren. Die Fähigkeit, sich entspannen und ruhen zu können, ist erlernbar und sehr wichtig für eine erfüllte Teilhabe am Leben. Die Schüler haben so die Chance, eine Entspannungskultur zu entwickeln, die ihnen die Möglichkeit bietet, wirklich zur Ruhe zu kommen. Ob sie sich dann heute oder später für eine bewusste Erholung entscheiden, ist eine andere Frage. Aber mit der Integration von bewussten Erholungsphasen in den Schulalltag ist zumindest die Möglichkeit einer Entscheidung für eine absichtsvolle Entspannung gegeben.

3.4.2 Die Schulung der Oberstufenschülerinnen und -schüler

Ein anderer Schwerpunkt, mit dem sich die Arbeitsuntergruppe „TeamerInnen-schulung“ beschäftigte, war die Schulung der Oberstufenschüler. Mit der Einführung der „Rhythmisierten Lernzeit“ wurde eine Vorbereitung und intensive Schulung der Betreuer in den Bereichen Spiel- und Entspannungspädagogik unumgänglich. Das Programm der Schulungen für Oberstufenschüler veränderte sich wie folgt¹²:

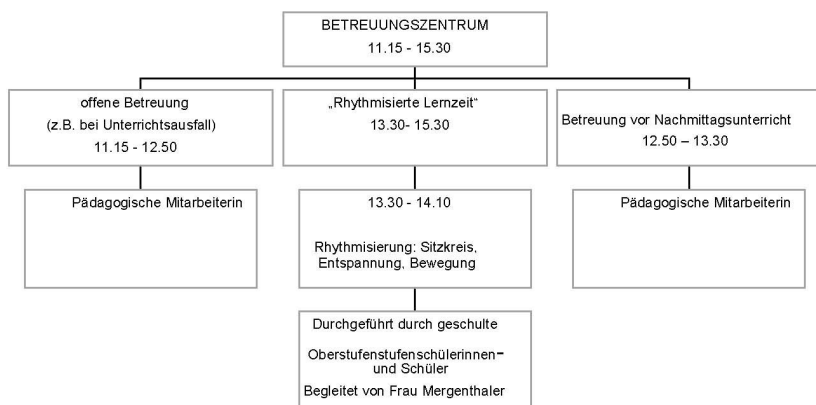
- Teambildung
- Entspannungs- und spielpädagogische Elemente
- Lernmotivation und Methodentraining
- Gesprächsführung
- Konfliktbewältigung

Nicht nur im Bereich der Entspannungs- und Spielpädagogik wurden die Ober-

stufenschüler geschult, auch in Gesprächsführung (hier: Aktives Zuhören) und in Methodentraining (Vokabelkasten, Joker, Lernverträge) wurden sie nachhaltig auf ihre verantwortungsvolle Aufgabe als Hausaufgabenbetreuer vorbereitet. Man muss aber ganz klar sagen, dass Oberstufenschüler nach einer dreitägigen Schulung nicht selbstständig Erholungs- und Spielkompetenzen an Jüngere weitergeben können. Sie benötigen hierbei eine beständige fachliche Begleitung und Kontrolle bei der Umsetzung.

Sie können aber in den Schulungen ihre Kompetenzen erweitern und werden dazu befähigt, die Schülerinnen und Schüler auf vielfältige Weise zu unterstützen:

*Schaubild: Methodische Kompetenzen (fachliche Kompetenzen)
Betreuungszentrum am Schuldorf Bergstraße „Rhythmisierte Lernzeit“*



© Ziva Mergenthaler 2006

3.4.3 Stichwortartige Skizzierung methodischer Inhalte der „Rhythmisierten Hausaufgabenbetreuung“

Führung des Hausaufgabenheftes

- Hausaufgabenhefte werden zu Beginn der Hausaufgabenbetreuung herausgeholt.
- Tage und Fächer werden zwei Wochen im Voraus eingetragen.
- Wie ein Terminplaner: Hausaufgaben werden an dem Tag eingetragen, an dem sie gemacht sein sollen.
- Extraleistungen, wie Vokabeln üben, werden rot eingetragen.
- Auch die Klassenarbeiten werden rot eingetragen.
- Hausaufgaben werden generell und immer nach der Kontrolle mit Handzeichen und Datum abgezeichnet.

Lernverträge

Als Beiträge zur individuellen Förderung können Lernverträge mit den Hausaufgabenbetreuern abgeschlossen werden. Neben einer Lernzielvereinbarung, welche der Schüler selbst definiert, erklären Betreuer und Schüler, was sie tun wollen, um das Vertragsziel zu erreichen. Die fakultative Entscheidung für einen Lernvertrag von beiden „Vertragsseiten“ ist für den Erfolg entscheidend. Aber auch ein halbherzig geschlossener Lernvertrag bringt oft Bewusstwerdungsprozesse über das eigene Lernverhalten in Gang: Schülerinnen und Schüler erkennen ihren eigenen Anteil am Lernerfolg. Bei der nicht-wertenden Überprüfung des Lernvertrages in regelmäßigen Zeitabständen wird die Kohärenz von Lernzielverhalten und tatsächlichem Lernverhalten sichtbar.

Soziales- und emotionales Lernen

- *Sitzkreis*: Verbaler Austausch von Kritik, Arbeit an Konfliktlösungen, Umgang mit eigener Gefühlswelt in gruppendynamischen Prozessen, Einschätzung der eigenen Befindlichkeit, Entwicklung von Einfühlungsvermögen
- *Gruppensprecher/innen*: Übernahme von Verantwortung in der Gemeinschaft
- *Trainingsraum*: Ritualisierung von Disziplinerfahrungen, Schulung der Eigenverantwortlichkeit, Entwicklung von demokratischem Bewusstsein¹³
- *Lernverträge*: Erfahrung von eigenverantwortlichem Lernen

Mittlerweile nehmen einige erfahrene Oberstufenschüler, die schon länger als ein Jahr in der „Rhythmisierten Lernzeit“ mitarbeiten, aktiv an der Umsetzung der Schulungen teil. Sie stellen Inhalte des Methodentrainings vor, die innerhalb der „Rhythmisierten Lernzeit“ angewendet werden oder übernehmen Rollen bei den Rollenspielen, in denen Verweigerungssituationen dargestellt werden und leiten Kleingruppen, um gemeinsam Lösungsansätze zu erarbeiten.

3.5 „Rhythmisierte Lernzeit“ als Möglichkeit zur Implementierung von Chancengleichheit?

Dass eine „Rhythmisierte Lernzeit“ mehr ist als eine Integration der Hausaufgaben ins Schulleben, ist sicherlich deutlich geworden. Die Schüler haben bei diesem Mittagsangebot die Gelegenheit, Erholung und Lernen in einem sinnvollen Kontext zu erleben. Die biologische Leistungskurve der Kinder, oft verdeckt durch reizüberflutete Lebenszusammenhänge, wird erfahrbar und kann helfen, eine selbstbestimmte Erholungskultur zu entwickeln.

Der Aufbau des sozialen Gefüges in der „Rhythmisierten Lernzeit“ begünstigt das Gruppenverhalten und das Verantwortungsgefühl der Schüler: Sie erfahren sich als Gemeinschaft und lernen, Konflikte auf konstruktive Weise zu lösen.

Neben der Wiederholung der Unterrichtsinhalte in Form von Hausaufgaben

vertiefen sie auch methodische Werkzeuge, um das eigene Lernverhalten zu organisieren und zu stabilisieren.

Gerade für das methodische Vorgehen beim Lernen und der Selbstverwaltung im Schullalltag gibt es in sozial benachteiligten Herkunftsfamilien wenig Traditionen zur Vermittlung dieser Fertigkeiten. Das fehlende Wissen, z.B. wie ein Schulranzen sinnvoll gepackt wird, wie ein Hausaufgabenheft geführt oder wie ein planvolles Zeitmanagement durchgeführt wird, macht vielen Schülerinnen und Schülern das Lernen in der Schule schwer oder gar unmöglich.

Mit der Implementierung einer „Rhythmisierten Lernzeit“ können die Bedingungen im ganztägigen Schulleben geschaffen werden, um allen Kindern eine erfolgreiche Teilhabe am Unterricht zu sichern.

4. Fazit der Kooperation zwischen Technischer Universität Darmstadt und Schuldorf Bergstraße

Mit der Kooperation zwischen der Technischen Universität Darmstadt und dem Schuldorf Bergstraße ist ein Prozess in Gang gekommen, der exemplarisch für das dynamische Phänomen einer gelungenen Kooperation stehen kann: Die dialogische Erfahrungsbildung.¹⁴ Die Begegnung mit anderen (pädagogischen) Sinnhorizonten und der Austausch von Erfahrung und Wissen ermutigen dazu, innerschulische Strukturen in Frage zu stellen und zu verändern. Der „eigene Tellerrand“ Schule wird im Dialog fragwürdig, der eigene Blickwinkel kann in der Auseinandersetzung mit anderen Erfahrungswelten erweitert werden.

Vor Beginn der Kooperation gab es im Bereich der Ganztagsbetreuung beispielsweise noch wenig Sensibilität gegenüber Lernenden mit Migrationshintergrund. Der intensive Austausch mit Studierenden mit Migrationshintergrund im Praxisseminar setzte eine dialogische Erfahrungsbildung in Bewegung, die mittlerweile in einem Projekt mündet, in dem eine Seniorin mit ihrer engagierten, ehrenamtlichen Mitarbeit in der „Rhythmisierten Lernzeit“ sechs Sozialplätze für eine Migrantenfamilie aus Afghanistan schafft.¹⁵

Anmerkungen

- 1 Möglicherweise könnten am Phänomen der begrifflichen Irritation und Wandlung allgemeinere Zusammenhänge und Veränderungen in der aktuellen Ganztagsschulentwicklung in Deutschland sichtbar gemacht werden.
- 2 Vgl. Zitzelsberger, Olga/Mergenthaler, Ziva (Hrsg.) (2005): Berichte aus dem Praxislabor: Schule in Bewegung – Bewegung in Schulen. Überlegungen zu Ganztagsschulen und Chancengleichheit an deutschen Schulen. Darmstadt.
- 3 Zu den Begriffen „Sinn- und Erfahrungshorizonte“ vgl. Weber, M. (1982): Gesammelte Aufsätze zur Wirtschaftslehre. Tübingen.

- 4 Im vorliegenden Text wird nur auf die „Rhythmisierte Lernzeit“ in der Gesamtschule eingegangen.
- 5 Vgl. www.schuldorf-bergstrasse.de/source/start.html
- 6 Vgl.: Demmer, Marianne u.a. (Hrsg.) (2005): ABC der Ganztagschule. Ein Handbuch für Ein- und Umsteiger. Schwalbach/Ts., S. 168, 169
- 7 www.abpaed.tu-darmstadt.de/arbeitsbereiche/eb/praxislabor_schwerpunkte_archiv.html -18k-
- 8 Die vollständige Literaturliste befindet sich im Anhang.
- 9 Vgl.: Zitzelsberger, Olga/Mergenthaler, Ziva a.a.O. Hier können die verschiedenen Schwerpunkte und Ergebnisse der Unterarbeitsgruppen nachgelesen werden.
- 10 Hier handelt es sich um Frau Astrid Koniarski, mit der das Schuldorf Bergstraße seitdem eine enge Zusammenarbeit pflegt. Frau Koniarski leitet in der Gemeinde eine eigene Yoga- und Qi Gong-Schule und unterrichtet diese Techniken an verschiedenen Schulen des Landkreises Darmstadt-Dieburg.
- 11 Zitzelsberger, Olga/Mergenthaler, Ziva, a.a.O., S. 35.
- 12 ebd., S. 34-53. Hier können die Erläuterungen zu den Schulungsinhalten nachgelesen werden.
- 13 Vgl. Balke, Stefan (2001): Die Spielregeln im Klassenzimmer. Das Trainingsraum-Programm. Bielefeld. Damit Oberstufenschüler eine disziplinarische Maßnahme an der Hand haben, um sich bei den Schülern durchzusetzen, können die Schüler, falls diese den Verlauf der „Rhythmisierten Lernzeit“ stören, zur Autorin in ihr Büro geschickt werden. Dort reflektieren die Schüler schriftlich über das eigene Verhalten und führen ein Gespräch. Dieses Regelsystem ist angelehnt an das Trainingsraum-Programm von Stefan Balke.
- 14 Mergenthaler, Ziva (2003): Ringvorlesung an der Technischen Universität im Wintersemester 2003/2004
www.ifs-tud.de/ifs/Veranstaltungen/Ringvorlesung/ringvorlesung2003.html-4k-: „Einerseits leiten lebensgeschichtliche Erfahrungen das Erleben der Wirklichkeit in eine bestimmte Richtung, andererseits kann durch den Dialog mit anders geprägten lebensgeschichtlichen Erfahrungen auch ein Bildungsprozess in Bewegung gesetzt werden, den wir mit dem Begriff „dialogische Erfahrungsbildung“ beschreiben wollen. Dieser Begriff setzt im Verlauf eines Bildungsprozesses eine wechselbezügliche Lehr- und Lernbeziehung zwischen Studierenden und Lehrenden voraus: Lernende werden Lehrende, Lehrende werden Lernende durch die Erfahrung des anderen Blickes. Die Positionen von Lehrenden und Lernenden wandeln sich stetig, werden flüssig durch das Phänomen der dialogischen Erfahrungsbildung. Der Verlust bzw. der bewusste Verzicht der Festlegung auf einen stetigen Standort als Lehrende/r oder Lernende/r ist ein methodisches Vorgehen im organisierten Bildungsprozess der dialogischen Erfahrungsbildung und kann unter bestimmten Bedingungen eine Öffnung der eigenen Erfahrungshorizonte für die Eingebundenheit und Enge der persönlichen Zusammenhänge der Wirklichkeit in Gang setzen und somit einen Willen zur situativen Veränderung der eigenen Lebensumstände bewirken. Lehrende wie Lernende nehmen gleichermaßen an diesem Prozess teil.“
- 15 An dieser Stelle soll Frau Walmot Möller-Falkenberg herzlich für ihr außerordentliches Engagement, ihre kompetente Mitarbeit und den anregenden Dialog gedankt werden.

Literatur

- Balke, Stefan (2001): Die Spielregeln im Klassenzimmer. Das Trainingsraum-Programm. Bielefeld.
- Demmer, Marianne u.a. (Hrsg.) (2005): ABC der Ganzttagsschule. Ein Handbuch für Ein- und Umsteiger. Schwalbach/Ts., S. 168, 169.
- Weber, Max (1982): Gesammelte Werke zur Wirtschaftslehre. Tübingen.
- Zitzelsberger, Olga u. Mergenthaler, Ziva (Hrsg.) (2005): Berichte aus dem Praxislabor. Schule in Bewegung – Bewegung in Schulen. Überlegungen zu Ganzttagsschulen und Chancengleichheit. Darmstadt. (Zu beziehen über die Autorin.)
www.abpaed.tu-darmstadt.de/arbeitsbereiche/eb/praxislabor_schwerpunkte_archiv.html-18k-
www.ifs-tud.de/ifs/Veranstaltungen/Ringvorlesung/ringvorlesung2003.html-4k-
www.schuldorf-bergstrasse.de/source/start.html

Literatur: Studien- und Praxisprojekt WS 03/04, Institut für Allg. Pädagogik und Berufspädagogik und Schuldorf Bergstraße

- Appel, Stefan (1998): Handbuch Ganzttagsschule – Konzeption, Einrichtung und Organisation. Schwalbach/Ts.
- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen.
- Balke, Stefan (2001): Die Spielregeln im Klassenzimmer. Das Trainingsraum-Programm. Bielefeld.
- Bellenberg, Gabriele (2001): Wie Kinder aufwachsen. In: Böttcher, Wolfgang (Hrsg.): Bildung und Soziales in Zahlen: statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim.
- Bender-Szymanski, Dorothea u.a. (2000): Kulturbezogene Konflikte und ihre Auswirkungen auf Denken und Handeln junger Lehrer in multikulturellen Schulklassen. In: Gogolin, Ingrid (Hrsg.) (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Opladen.
- Berg, Gertrud von den (2001): Dienstleistungsunternehmen Schule. Hohengehren.
- Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik & Kultur 4. Hamburg.
- Bourdieu, Pierre (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2002): Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung DasParlament. 14. Oktober 2002.
- Dzierza, Peter P. (1998): Hausaufgaben und Nachhilfeunterricht : Formen schulbegleitender Maßnahmen. Als Ms. gedr. – Aachen: Shaker, 1998.
- Endres, Wolfgang (1986): Das Anti-Pauk-Buch. Lerntricks für Schüler. Weinheim und Basel.
- Endres, Wolfgang und Elisabeth Bernard (1995): Voll bei der Sache. Das Konzentrationsprogramm für Kinder. Ein Elternratgeber. München.
- Esch, Karin und Sybille Stöbe-Blossey (2002): Kinderbetreuung: Ganztags für alle? Differenzierte Arbeitszeiten erfordern flexible Angebote. IAT-Report 2002-09.
- Fausser, Peter (Hrsg.) (1996): Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift der Zeitschrift Neue Sammlung. Seelze.
- Feldmann, Klaus (2002): Schüler helfen Schülern – Schüler unterrichten Schüler – Schüler als Tutoren – Schüler als Lehrer. Download: Institut für Psychologie und Erziehungswissenschaften, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Uni Hannover.

- Fröhlich, Margrit u.a. (Hrsg.) (2003): Migration als biografische und expressive Ressource. Beiträge zur kulturellen Produktion in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/M.
- Ganztagsschulkommission (2003): Vorschläge für die Weiterentwicklung ganztätiger Konzeptionen an hessischen Schulen. Ein Zwischenbericht. Wiesbaden.
- Gogolin, Ingrid (Hrsg.) (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Opladen.
- Gomolla, Mechthild und Frank-Olaf Radtke (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.
- Hesse, Hermann-Günter/Göbel, Kerstin (1998): Lernen durch Kulturkontakt: interkulturelles Wissen und Behandlung von Kulturkonflikten. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Frankfurt/M.
- Hölscher, Petra (2000): Von gemeinsamer Verschiedenheit lernen. Chancen für alle durch ein interkulturelles Schulprofil. In: Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der BLK für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Erster Kongress des Forum Bildung am 14. und 15. Juli 2000 in Berlin. Bonn.
- Heyting, Frieda/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (1994): Pädagogik und Pluralismus: Dt. und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim.
- Holtapps, Heinz Günter (1994): Ganztagschule und Schulöffnung. Weinheim.
- Hössl, Alfred (1999): Kevin lieber im Hort oder zu Hause? Eine Studie zur Nachmittagsbetreuung von Schulkindern. DJI, München.
- Kiesel, Doron (1996): Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik. Frankfurt/M.
- Klippert, Heinz (1996): Planspiele. Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen. Weinheim und Basel.
- Krapp/Prenzel (1992): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster.
- Liebau, Eckart u.a. (2001): Anthropologie pädagogischer Institutionen. Weinheim.
- Lutz, Helma und Norbert Wenning (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen.
- Maier, Hans und Hans-Jürgen Pfister (1992): Grundlagen der Unterrichtstheorie und Unterrichtspraxis. Beobachtungsformen, Strukturen, Systeme. Weinheim.
- Mayr, Franz J.M. (1999): Offene Schule. Frankfurt/M.
- Neubert, Stefan u.a. (2002): Multikulturalität in der Diskussion. Neuere Beiträge zu einem umstrittenen Konzept. Opladen.
- Plath, Ingrid/Bender-Szymanski, Dorothea/Kodron, Christoph: Dokumentation zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen an Frankfurter Schulen im Schuljahr 2000/2001. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2002. XIII, 323 S. (PDF-Datei ist 3,5 Mb groß!)
- Prenzel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen.
- Quehl, Thomas (Hrsg.) (2000): Schule ist keine Insel. Britische Perspektiven antirassistischer Pädagogik. Münster.
- Ruep, Margret (1999): Innere Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele. Donauwörth.
- Säljö, Roger (1993): Learning discourse: Qualitative research in education. Special issue of International Journal of Educational Research. Amsterdam u.a.
- Schmidt, Reiner (2003): Projekt Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprache an der Universität Bielefeld (Kurzfassung), download, Zugriff am 10.02.2003, <http://www.lili.uni-bielefeld.de/~daf/foerderunterricht.html>
- Schulz, Wolfgang (1996): Anstiftung zum didaktischen Denken. Unterricht – Didaktik – Bildung. Weinheim und Basel.

- Thurau, Holger u.a.: Hausaufgabenbetreuung in sozialpädagogischen Institutionen: eine empirische Untersuchung in Tagesgruppen. Frankfurt/M.
- Thieme, Alfred (1996): Motivation. Trainingsprogramm für Schülerinnen und Schüler. Weinheim und Basel.
- Usleber, Thomas (2003): Die Farben unter meiner Haut. Autobiographische Aufzeichnungen. Frankfurt/M.
- Verband binationaler Familien und Partnerschaften (Hrsg.) (2003): Vielfalt ist unser Reichtum. Warum Heterogenität eine Chance für die Bildung unserer Kinder ist. Frankfurt/M.
- Voges, Wolfgang (1986): Die Wirksamkeit der Doposcuola: eine empirische Untersuchung über schulbegleitende Hilfen für italienische Schüler der ersten bis fünften Klassen. Weinheim.
- Witting, Walter (1997): Grundschule von acht bis vier. Schwalbach/Ts.

<http://www.ganztagsschulverband.de/Pages/Literatur.html>

<http://www.ganztagsschulverband.de/KongressDownload/ErweiterteLernangebote.pdf>

Praxis

Gerd Bräuer

Lernort Schreib- und Lesezentrum als Entwicklungskomponente für die Ganztagsschule

1. Zum Anliegen dieses Beitrags

Die PISA-Studien 2000 und 2003 zeigen in vielfältiger Hinsicht, dass es nötig ist, nicht nur die tägliche Verweildauer der Schüler/innen in der Schule zu verlängern, sondern auch die Art der Lernangebote zu vervielfältigen. Beiden Notwendigkeiten versucht die Ganztagsschule u.a. durch eine enge Verzahnung von Unterrichtszeit und extra-curricularen Lernangeboten gerecht zu werden. Diese Verzahnung ist vor allem für den Bereich der Schreib- und Leseentwicklung bzw. -förderung nötig.

Die sinnvolle Verknüpfung von Textarbeit zwischen den Lernangeboten an Vor- und Nachmittag ist eine Herausforderung an das fachdidaktische und pädagogische Wissen, die Erfahrung im Umgang mit interdisziplinärem Arbeiten bzw. an die organisatorischen Fähigkeiten der Lehrer/innen. Für die erfolgreiche Umsetzung dieser Herausforderung braucht es Kooperationsrahmen und -strukturen, die u.a. durch das Modell des Schreib- und Lesezentrums (SLZ) an der Schule geschaffen werden können.

Im folgenden Beitrag möchte ich das Grundmodell dieser Einrichtung als eine mögliche Entwicklungskomponente für die Ganztagsschule vorstellen. Zuerst soll kurz in den lerntheoretischen Kontext und in die methodisch-didaktischen Ansätze des SLZ-Modells eingeführt werden. Mit Hilfe von unterschiedlichen Szenarien der Textarbeit werden im weiteren Verlauf des Beitrags die konzeptuellen Schwerpunkte des SLZ angewandt und die Arbeitsprinzipien dieser Einrichtung als förderlich für einen *anderen* Umgang mit Texten in der Ganztagsschule dargestellt. Hier soll das SLZ als Impulsgeber für eine sich verändernde, *lernende* Schule deutlich werden, in der – schreibend und lesend – Grenzen zwischen Schularten, Klassenstufen und Ausbildungsdisziplinen überwunden werden. Abschließend verweist der Artikel auf das bereits bestehende Netzwerk von SLZ-Schulen in Deutschland und Möglichkeiten einer europaweiten Kooperation. Ein Glossar klärt spezielle Begriffe der Schreib- und Lesepädagogik.

2. Bestandsaufnahme zur traditionellen Schreib- und Leseförderung

Im Jahre 1998 unterrichtete ich am Oberstufenkolleg Bielefeld, einer experimentellen Schule der Universität Bielefeld (vgl. Hentig 1993), mit dem speziellen Auftrag, den dortigen muttersprachigen Unterricht durch gezielte Maßnahmen zur Schreib- und Leseförderung zu entlasten. Der Auftrag erwuchs aus der folgenden Situation, die sich für das Oberstufenkolleg seit der Öffnung der ehemaligen Ostblock-Staaten in den 90er Jahren immer mehr zuspritzte: Eine wachsende Anzahl nichtmuttersprachiger Schüler mit unterschiedlichen Schulbiografien erforderte Binnendifferenzierung im Unterricht, die mit den herkömmlichen Ausbildungsformen nicht ausreichend gewährleistet werden konnte. Verschärfend trat der Fakt hinzu, dass Schülerinnen und Schüler aus ein und demselben Herkunftsland tendenziell dazu neigten, sich sozial zu isolieren und damit Spannungen zwischen rivalisierenden Nationalitäten zu verstärken. Die ebenfalls steigende Zahl von Schülern mit ungenügendem Schulerfolg sorgte aufgrund ihrer Überalterung für ein weiteres Potenzial für Disziplinschwierigkeiten.

Durch die folgenden extra-curricularen Maßnahmen habe ich Lösungen für die o.g. Probleme gesucht. Dabei war mir wichtig, dass sämtliche Maßnahmen an ein und demselben Ort in der Schule stattfanden, in einem Raum, der sonst für gemütliche Zusammenkünfte in der Freizeit verwendet wurde. Damit wurde unter den Nutzern recht schnell eine Identifizierung mit dem Raum als Ort der gegenseitigen Hilfe und eines *anderen* Lernens erreicht:

- Ältere Schülerinnen und Schüler beraten jüngere beim Lesen und Schreiben.
- Die Schüler initiieren eine Serie von Lesungen in ihren verschiedenen Herkunftssprachen.
- Sie stellen Bücher und Alltagsgegenstände aus ihrem Privatbesitz aus, mit denen sie ihre Herkunftskulturen vorstellen.
- Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Herkunftssprachen entwickeln gemeinsam einen Kasten mit Lernhilfen für den Deutschunterricht.
- Schüler gestalten gemeinsam eine mehrsprachige Schülerzeitung.
- Schüler führen *Lesetagebücher* (vgl. Hintz 2002) und Projekt-*Portfolios* (vgl. Bräuer 2003), um ihre Lernprozesse zu dokumentieren und zu reflektieren.

Die Erfahrungen, die ich am Oberstufenkolleg Bielefeld sammeln konnte, haben meine nachfolgende Arbeit am Konzept des schulischen Schreib- und Lesezentrums maßgeblich beeinflusst. Ich möchte im Folgenden das *schulische Schreib- und Lesezentrum* als einen Ort vorstellen, an dem textimmanente Projekte ein permanentes Zuhause finden und dort Lehrer und Schüler zum Mitmachen oder Nachahmen anregen – über die Grenzen einzelner Fächer, Jahrgangsstufen oder Sprachen hinaus.

Das Konzept des schulischen SLZ speist sich aus unterschiedlichen Anregungen:

Seit dem Anfang des 20. Jahrhunderts ist uns die reformpädagogische Lernwerkstatt bekannt (vgl. u.a. Zocher 2005), seit den 80er Jahren die Schreibwerkstatt des produktionsorientierten Deutschunterrichts (vgl. u.a. Moers/Zühlke 1999) und seit vielen Jahrzehnten das angelsächsische Schreibzentrum (vgl. u.a. Farrell 1989).

In allen drei Konzepten geht es um die Vermittlung bzw. Stärkung von Textproduktionskompetenzen (vgl. u.a. Merz-Grötsch 2000), um die Initiierung und Pflege von Feedback-Partnerschaften (vgl. u.a. Spitta 1992) und das öffentlich machen von Lernprozessen und -ergebnissen (Winter/Groeben/Lenzen 2002). Es handelt sich um außerunterrichtliche Lernräume für Schreibende, selbst die Schreibwerkstatt könnte aus dem muttersprachigen Unterricht verlagert werden. In diesen Lernräumen sollen die Schüler/innen erleben, dass Schreiben eine Schlüsselkompetenz ist, die, über das Schreibenlernen in der Grundschule hinaus, kontinuierlich weiterentwickelt werden muss und deren Training, genauso wenig wie ihre Nutzung, sich nicht auf den muttersprachigen Unterricht beschränkt.

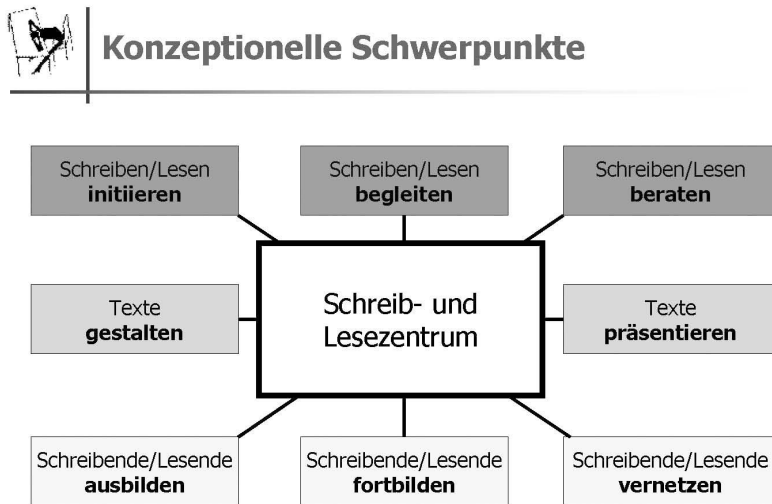
Was alle drei Konzepte m.E. *nicht* genügend berücksichtigen, ist das *Zusammenspiel* von Lese- und Schreibentwicklung *und* -förderung und die zielgerichtete didaktische Orchestrierung von Schreib- *und* Leseanlässen, -stoffen, und -prozessen. Dieses Geflecht fordernder und förrender, rezipierender und produzierender Textarbeit zur Ausprägung einer besonderen Motivation bei den Schülerinnen und Schülern, aber auch zu einer besonderen Motivation bei den Lehrerinnen und Lehrern, wird bei den o.g. drei Ansätzen nur im Bezug auf das Schreiben genutzt.

3. Begriff und Konzept des schulischen Schreib- und Lesezentrums

Das Schreib- und Lesezentrum ist eine schulische Einrichtung, deren Notwendigkeit sich vor allem aus der gewonnenen Einsicht ergibt, dass die Schlüsselkompetenzen Schreiben und Lesen fachspezifische Ausprägungen aufweisen und deswegen nicht ausschließlich durch den muttersprachigen Unterricht, stellvertretend für alle anderen Fächer, vermittelt werden können. Schreiben und Lesen werden außerdem als wirksame Mittel eines Lernens anerkannt, das weit über den regulären Unterricht hinausführt und eine wesentliche Grundlage bildet für die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler und ihr lebenslanges Lernen (vgl. Bräuer 2006).

Die konzeptuellen Schwerpunkte des schulischen Schreib- und Lesezentrums (SLZ) lassen sich wie folgt grafisch zusammenfassen (Abb. 1, Bräuer 2005a, S. 215). Danach werde ich diese Schwerpunkte anhand von Beispielen aus meiner Arbeit mit Schulen in Deutschland kurz illustrieren:

Abbildung 1



3.1 Schreiben und Lesen initiieren, begleiten, beraten

Die Einrichtung eines gemeinsamen SLZ für den Verbund der Albert-Schweitzer-Grund-, Haupt- und Förderschule in Freiburg, die als offene Ganztagschulen agieren, wurde im Dezember 2004 durch ein Projekt der Grundschule initiiert: Sechs Wochen lang haben Kinder der 3. und 4. Klassen eine lokale Tageszeitung regelmäßig im Unterricht gelesen und ausgewertet (vgl. Brand 1999 und Lange 1999). Dadurch entstanden Texte, Bilder und Bastelobjekte, die von einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Gelesenen zeugten. Die Ergebnisse der Arbeit wurden im SLZ ausgestellt und dort anderen Klassen präsentiert.

Durch diese Präsentationen ließen sich einige Klassen der Hauptschule und der Förderschule zu eigenen Projekten anregen. Zum Beispiel umrahmten Schüler der Förderschule eine spätere Präsentation des Zeitungsprojekts mit musikalischen Beiträgen. Sie stellten außerdem eine riesige Litfaßsäule aus Holz und Kork für das SLZ her, sodass nun für neue Texte eine attraktive Präsentationsfläche zur Verfügung steht. Die Hauptschüler haben sich zum journalistischen Schreiben anregen lassen und planen inzwischen die Herausgabe einer eigenen Schülerzeitung.

Nicht jede Lehrerin oder jeder Lehrer verfügt über die notwendige Zeit und Erfahrung, umfassende organisatorische und didaktische Aufgaben, wie sie mit dem Zeitungsprojekt der Grundschule verbunden waren, zu bewältigen. Wesentlich überschaubarer ist der Aufwand, der sich ergibt, wenn der eigene Unterricht durch

die im SLZ in Inhalt und Konzeption sichtbaren Projekte ergänzt bzw. erweitert werden kann. Sind die Projekt-Initiatoren dann auch noch bereit, weniger erfahrenen Kollegen bei der Projektarbeit mit Rat und Tat zur Seite zu stehen, dann besteht durchaus die Möglichkeit, dass das nächste fächer- und/oder jahrgangsstufenübergreifende Projekt auch einmal von einem der bisher weniger in Erscheinung getretenen Lehrer initiiert wird.

3.2 Texte gestalten und präsentieren

Ich möchte das o.g. Beispiel des gemeinsamen SLZ an den drei Freiburger Albert-Schweitzer-Schulen fortsetzen. Seit der Aufstellung der Litfaßsäule wird diese als zentraler Platz *situierter Textarbeit* genutzt: Schüler hängen ihre Textentwürfe auf, andere kommentieren, überarbeiten oder schreiben sie weiter. War die Litfaßsäule ursprünglich als Ausstellungsfläche für besonders gelungene Texte vorgesehen, ist längst eine „Schreibwerkstatt“ daraus geworden, wo die Schüler (die meisten von diesen kommen aus der Grundschule) in den Unterrichtspausen sich gegenseitig stolz ihre Arbeiten zeigen. Wenn sie sich gegenseitig helfen, ihre Texte inhaltlich oder sprachlich zu verbessern oder sich Vorschläge für Illustrationen oder Layout unterbreiten, dann deutet sich hier bereits das Potenzial für eine *Schülerschreibberatung* an, die in Zukunft im SLZ etabliert werden soll.

Viele Lehrerinnen und Lehrer sind erstaunt, wie vor allem die auf demselben Flur lernenden Grundschüler selbstständig und selbstverständlich vom SLZ Besitz ergreifen und immer wieder vor, zwischen oder nach dem Unterricht dorthin gehen. Inzwischen haben einige Kolleginnen und Kollegen begonnen, Schüler auch aus dem laufenden Unterricht heraus ins SLZ zu schicken, sodass dort – an der Nahtstelle von Unterrichtsthema und im SLZ verfügbaren Anregungen – individuelle Aufgabenstellungen erfüllt werden können. Lehramtsstudentinnen und -studenten, die im Rahmen ihrer Schulpraktika regelmäßig im SLZ eingesetzt werden, gewährleisten die Aufsichtspflicht und bieten zusätzliche individuelle Förderung an.

3.3 Schreibende und Lesende aus- und fortbilden, vernetzen

In einer von mir konzipierten Arbeitsgemeinschaft zur *Schreibberatung* haben sich 15 Schülerinnen und Schüler aus den 8. und 9. Klassen der Staudinger Gesamtschule Freiburg (gebundene Ganztagschule) in rund zwanzig Stunden zu *Schreibberatern* weitergebildet.

In einem ersten Schritt haben die Teilnehmer gelernt, die eigenen Textproduktionsstrategien zu optimieren. Auf der Grundlage dieser Erfahrung haben sie sich in einem zweiten Schritt Strategien angeeignet, die nötig sind, um anderen Schülerinnen und Schülern zu helfen, bessere Texte zu verfassen. Mit einem Zertifikat ihres Schuldirektors in der Tasche, bieten sie nun in der Mittagspause in der

Schulbibliothek *Schreibberatung* für ihre *Peers* an. Ihre Beobachtungen halten sie in *Beratungsprotokollen* fest und ihre Erfahrungen reflektieren sie in persönlichen *Beraterstagebüchern*. Beide Dokumente werden in wöchentlichen Team-Sitzungen, unter Leitung einer von mir ausgebildeten studentischen Schreibberaterin, ausgewertet. Somit ist nicht nur garantiert, dass der Einzelne sich in seiner *Beratungskompetenz* anhand der erlebten Praxis ständig weiterentwickelt, sondern auch lernt, die eigenen Stärken und Defizite beim Beraten offen mit den anderen zu besprechen.

In einem weiteren Projekt an der Staudinger Gesamtschule Freiburg wurden Schüler/innen der 5. und 6. Klassen als *Vorleser* ausgebildet, die zum einen lernen, wie man einen Text mündlich eindrucksvoll gestaltet, aber ebenso wie man eine Vorleseveranstaltung eigenständig bzw. gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern organisiert und durchführt. Vorlese-Aktionen wurden bisher in der internationalen Hausaufgabenhilfe der Schule, in der Stadtteilbibliothek (in Kooperation mit den dort aktiven erwachsenen Lesepaten) und in einem Kindergarten des Stadtteils durchgeführt.

Die Staudinger Gesamtschule Freiburg besitzt momentan offiziell noch kein SLZ, aber einen Raum in der Schulbibliothek, wo die soeben vorgestellten Schreibberater und Vorleser tätig sind. Ein solcher Ort gebündelter Schreib- und Leseförderung ist ideale Voraussetzung für die Etablierung eines SLZ. Vielleicht werden die Erfahrungen aus dem gemeinsamen SLZ der eingangs vorgestellten Albert-Schweitzer-Schulen in Zukunft helfen, auch an der Staudinger Gesamtschule den Schritt zur offiziellen institutionellen Verankerung ihrer Lese- und Schreibprojekte vorzunehmen. Im Gegenzug bestünde die Möglichkeit, das Konzept der Staudinger Schüler-Schreibberaterausbildung für die Albert-Schweitzer-Schulen zu adaptieren.

Abschließend gebe ich einen Überblick über mögliche Arbeitsschwerpunkte des SLZ (Abb. 2, Bräuer 2005a, S. 216), wobei ich keinesfalls den Eindruck erwecken möchte, dass diese Schwerpunkte alle auf einmal nötig sind, um ein SLZ einzurichten. Vielmehr kommt es darauf an, im Kontext des Entwicklungsprofils der jeweiligen Schule, sich für einige wenige, gezielt ausgewählte Arbeitsschwerpunkte zu entscheiden, von denen viele Lernende und Lehrende der Einrichtung gleichzeitig profitieren können.

Zur vorgestellten Konzeption möchte ich, nicht zuletzt vor dem Hintergrund meiner Erfahrungen mit den zitierten Freiburger Schulen, zusammenfassend feststellen, dass es mit einem SLZ einfacher wird, den Umgang mit Texten anzuregen, Schreib- und Leseprojekte zu organisieren und Textproduktion zu begleiten. Das SLZ hilft, Textarbeit öffentlich werden zu lassen, sodass diese Textarbeit von allen Beteiligten auf ihre Wirksamkeit hin reflektiert und entsprechend optimiert werden kann. Schreib- und Leseförderung in der oben angedeuteten Vielfalt an Methoden und Formen wirkt deswegen nicht nur fachspezifisch (Textsorten der jeweiligen Ausbildungsdisziplin kennen lernen), sondern auch fächerübergreifend (Vermittlung allgemeingültiger Kenntnisse zu Textproduktions- und rezeptionsprozessen)

Abbildung 2



bzw. fächerverbindend (Lernen durch *Textsortenwechsel* als Perspektivenwechsel auf einen bestimmten Lerngegenstand).

Als Ergebnis dieser drei Hauptaspekte der SLZ-Arbeit wird ein flexibler Umgang mit *Lese- und Schreibkompetenzen* angezielt. Diese speziellen Kompetenzen ermöglichen den Lernenden und Lehrenden *diskursive Mobilität* (Monroe 2002) – einen Umgang mit Texten, bei dem die Diskursteilnehmer/innen auf die jeweils aktuellen kommunikativen Erfordernisse erfolgreich zu reagieren vermögen.

Die vielfältigen Betätigungsfelder in der Praxis des SLZ initiierten außerdem Synergieeffekte zwischen den Bemühungen einzelner Lehrender und Lernender zum Nutzen vieler anderer Menschen, die sich sonst nur marginal mit Schreib- und Leseentwicklung bzw. -förderung in der Schule auseinandersetzen würden. Der Umgang mit Texten im Zusammenhang mit den möglichen Arbeitsschwerpunkten eines SLZ bewegt sich weg von einseitiger Lehrplan- und Zensurenfokussierung und orientiert sich an den aktuellen Bedürfnissen der Lernenden und beruflichen Möglichkeiten der Lehrenden. Damit werden die (Weiter-)Bildungsprozesse für alle Beteiligten authentisch und dementsprechend hoch motiviert erlebt. Ein solches (Weiter-)Bildungserlebnis spornt auch an für zukünftige Lehr- und Lernaufgaben.

4. Arbeitsprinzipien des SLZ: Das Lernpotenzial der gesamten Schule nutzbar machen

Die Existenz eines SLZ allein garantiert jedoch in keiner Weise Veränderungen im Sinne eines schreibenden und lesenden Lehrens und Lernens. Wie schon erwähnt, könnten viele der bisher vorgestellten Inhalte durch kreative Kolleg/innen aus dem muttersprachigen Unterricht initiiert werden. Um das Potenzial der modernen Schreibförderung und -erziehung bleibend in die Entwicklung der jeweiligen Bildungseinrichtung einzuschreiben und gleichzeitig Impulse aus der institutionellen Entwicklung für die Weiterentwicklung der Schreib- und Lesedidaktik nutzbar zu machen, sollten die u.g. Prinzipien Berücksichtigung finden:

- Textarbeit sichtbar machen
- Textsortenvielfalt organisieren
- Feedback-Kultur etablieren
- Öffentlichkeit für Lese- und Schreibleistungen schaffen
- Reflexive Praxis für Arbeitsprozesse und -produkte organisieren.

Erst ihre praktische Umsetzung ermöglicht m.E., dass die Institution als Ganzes – Schulverwaltung, Schüler und Lehrende – den *anderen* Umgang mit Texten strukturell und personell verinnerlicht. Aufgrund der Wichtigkeit, die ich in den o.g. Arbeitsprinzipien für die erfolgreiche Umsetzung der SLZ-Konzeption sehe, möchte ich diese im Folgenden kurz kommentieren und durch Beispiele aus der bisherigen Aufbau-Praxis von SLZs illustrieren.

4.1 Den Umgang mit Texten sichtbar machen

Nicht nur in jeder Schule, sondern in jeder Bildungseinrichtung, sollte es einen Ort geben, wo Textarbeit transparent wird: durch Schreibwerkstätten, Lesungen, die Redaktion einer Schülerzeitung, Peer-Beratung, Projekt-Teams, Projekt-Präsentationen, Selbstlernmaterial (z.B. eine Sammlung von Textsortenmustern). Derartige Angebote helfen Lernenden, sich der eigenen Biografie als Schreibende und Lesende bewusst zu werden, Kompetenzstärken und -schwächen zu erkennen und damit produktiv umzugehen. Je breiter das Angebot eines SLZ, desto größer die Chance, dass die Schülerinnen und Schüler in irgendeiner Form einmal mit diesem Angebot in Berührung kommen und durch dieses Erlebnis eine veränderte Haltung im Umgang mit Texten mit in ihre nächste Ausbildungsphase nehmen.

Die sinnvolle Nutzung einer breiten Palette von Maßnahmen zur Schreib- und Leseentwicklung bzw. -förderung braucht Zeit und Gelegenheit. Während des Unterrichts, vor allem, wenn dieser nur halbtags organisiert ist, kann das Lernpotenzial des SLZ nur sehr begrenzt entfaltet werden. Viele Angebote des SLZ bedürfen extra Zeit und einer speziellen Atmosphäre (z.B. Vorlesen in der Mittagspause, Zeitungsredaktion mit Journalisten am Nachmittag, Literarische

Schreibwerkstatt für die Großen am Abend, gemeinsam mit Erwachsenen), um die Beteiligten richtig für die jeweilige Aufgabe motivieren zu können. Hierfür bietet die Ganztagsschule einen förderlichen organisatorischen Rahmen und wird gleichzeitig den neuen Erfordernissen der sozialen Infrastruktur außerhalb der Schule gerecht (vgl. Holtappels 2005, S. 6).

4.2 Textsortenvielfalt organisieren

Erkenntnisse vollziehen sich prozessual und für deren Ausformung braucht es vielfältige, sinnvoll miteinander verknüpfte Herausforderungen. Auf der Grundlage bewusst wahrgenommener Textsortenvielfalt werden Lerninhalte im Kontext wechselnder Fragestellungen, sprachlicher Darstellungsformen und Adressatenbezüge entdeckt und auf diese Weise souverän handhabbar. Hinzu kommt die Einsicht in die komplexe Vernetzung von Gelerntem und dessen fächerübergreifende bzw. -verbindende Anwendbarkeit (vgl. u.a. Bärnthaler/Tanzer 1999).

Das schulische SLZ begleitet die Ausbildung in den Fächern, indem Textsortenverknüpfungen disziplinübergreifend initiiert, beraten und mitorganisiert werden (z.B. ein Projektbericht in Biologie, umgeschrieben als Artikel für die Schülerzeitung, wird im Ethikunterricht als Ausgangspunkt einer Rundtisch-Diskussion verwendet).

Indem Lernende *bewusstserleben* – reflektieren –, wie das Verfassen, Umschreiben, „Recyclen“ von Texten dazu beiträgt, aus Informationen gezielt Einsichten zu entwickeln, erwerben sie gleichzeitig die Kompetenz, sich selbst Textsortenvielfalt gezielt zu organisieren und somit schreibend und lesend zu lernen (vgl. Bräuer 2005b).

Die gegenwärtige Phase der Umorientierung vieler Schulen auf den Ganztags-schulbetrieb, des Auflösens der traditionellen Stundentafel und des Initiierens von Fächerverbünden schafft für das sinnvolle Verknüpfen von Aufgaben im Umgang mit Texten den nötigen Gestaltungsspielraum. Wenn es gelänge, Textarbeit aus dem bisherigen Vormittagsunterricht in der Mittagspause bzw. in den Nachmittagsangeboten weiter zu nutzen oder Texte von dort auch als Impulse im Unterricht aufzugreifen, dann würden Textsortenvielfalt bzw. das Recyclen von Texten zu wirksamen Reaktionen auf die sich wandelnden Bildungsanforderungen (vgl. Holtappels 2005, S. 7).

4.3 Feedback-Kultur etablieren

Jeder Umgang mit Texten, der auf aktives Lernen abzielt, braucht die Rückmeldung auf Geschriebenes und/oder Gelesenes. Feedback ist Spiegel für den aktuellen Arbeitsstand und dessen Qualität.

Die von Schülern angebotene Schreib- und Leseberatung im SLZ ermöglicht extra-curriculares Feedback, welches kritische Distanz zum Text bzw. zur praktizierten Kompetenz befördert und den Blick öffnet für ein Textverstehen, das über

die Grenzen des jeweiligen Ausbildungsfaches hinausreicht. Über die Schulung von Schreib- und Leseberaterinnen und -berater durch das SLZ gelangen die Grundmethoden der Schreib- und Leseförderung gleichzeitig in die einzelnen Unterrichtsfächer und, auf diesem Wege, in die alltägliche Schreib- und Lesepraxis der Schüler/innen.

Auch die Schüler-Beratung braucht, wenn sie bewusst genutzter Bestandteil autonomen Handelns der Schülerinnen und Schüler werden soll, Zeit und Gelegenheit. Öffnungszeiten des SLZ in der Mittagspause sind dafür genauso wichtig wie Beratungsangebote am Nachmittag, die natürlich auch von Menschen aus der Schul-Nachbarschaft genutzt werden könnten. Auf diese Weise entstünden nicht zuletzt neue Sozialkontakte, die, langfristig gesehen, wirkungsvoll zur Sozialerziehung der Schüler/innen und zur Ausprägung einer neuen Lernkultur beitragen könnten (vgl. ders. 2005, S. 6 ff.).

4.4 Leistung veröffentlichen

Leistung wird von den Akteuren immer erst dann als sinnvoll erlebt, wenn sie einen persönlich bedeutsamen Zweck erfüllt und dieser Zweck mit einer real existierenden Zielgruppe kommuniziert werden kann. Zum Beispiel: Ein Projektportfolio mit der Funktion, zuerst die Durchführung einer Gruppenarbeit abzusichern, dann den eigenen Leistungsanteil zu reflektieren und schließlich das Ausgangsmaterial für Projektprüfung/oder Präsentation bereitzustellen, beeinflusst die Arbeitsmotivation der Verfasser vielfältig und langfristig. Das SLZ berät Lehrerinnen und Lehrer bei der Organisation bzw. Durchführung von nachhaltiger Leistungsdokumentation und -präsentation und unterstützt Schülerinnen und Schüler bei Vorbereitung derselben.

Auch für dieses Anliegen ist der traditionelle halbe Unterrichtstag zu wenig, vor allem dann, wenn der Unterricht im 45-Minutentakt und hinter verschlossenen Türen des Fachraumes abläuft. Der Organisationsrahmen der Halbtagschule zwingt die Betroffenen zu einer Arbeitsweise, die punktuell und vorwiegend am Output orientiert abläuft, wobei diese Lernergebnisse oftmals nur über die erteilte Note erfasst werden, selten jedoch über ihre unmittelbare Wirksamkeit für die angezielten Adressaten. In der Ganztagschule können Gelegenheiten entfaltet werden, Leistung zu präsentieren und zwischen den Produzenten und potenziellen Rezipienten der jeweiligen Leistung ins Gespräch zu kommen.

4.5 Arbeitsprozesse und -produkte reflektieren

Die Art und Weise, *wie* jemand sich mit Texten und den dabei praktizierten Kompetenzen auseinander setzt, sagt viel aus über den persönlich bevorzugten Lernstil. Die eigenen Schreib/Lese- und Lernprozesse zu reflektieren, bietet also gleichzeitig

Gelegenheit zur Optimierung individueller Wissensaneignung. Diese Chance des *Lernen Lernens* kommt jedoch erst dann umfassend zum Tragen, wenn reflexive Praxis (z.B. Lern-Tagebuch, Portfolio) sinnvoll in die Ausbildungsstrukturen der Schule – am besten als Teil der o.g. Arbeitsschwerpunkte des SLZ – integriert wird. Der Einsatz von reflexiver Praxis in den Unterrichtsfächern kann durch das SLZ begleitet werden.

Reflexive Praxis, soll sie als Lehr- und Lernchance konsequent genutzt werden, braucht ebenfalls Zeit und Gelegenheit – eine Anforderung, der herkömmliche Schulformate aus verständlichen Gründen kaum gerecht werden können. Auch dieses letzte Arbeitsprinzip des SLZ braucht das Ganztagschulkonzept als organisatorischen Bezugsrahmen.

5. Wege zum eigenen Schreib- und Lesezentrum

Meine bisherigen Ausführungen haben sicherlich die Langfristigkeit des Aufbaus eines SLZ bereits deutlich werden lassen. Hier geht es nicht um das temporäre „Aufsetzen“ von neuen institutionellen Strukturen, sondern um sinnvolles Weiterschreiben der bisherigen Schulentwicklung, wie es bereits seit einigen Jahren für die Herausbildung von Ganztagschulen vorgeschlagen wird (vgl. u.a. Appel 2005, Höhmann 2005). Dafür müssen zuerst der aktuelle Stand der Schreib- und Leseförderung einer Einrichtung erfasst, Stärken und Defizite erkannt und, anhand der vorhandenen Ressourcen, Prioritäten für die weitere Entwicklung gesetzt werden. Das kann nicht die Arbeit einer Schulleitung oder eines Experten-Teams allein sein, sondern dazu braucht es den Input des gesamten Kollegiums. Da der Anspruch des SLZ-Konzepts in einer fächer- und jahrgangsstufenübergreifenden Arbeit besteht, werden alle Lehrenden von den Notwendigkeiten und Möglichkeiten des SLZ betroffen sein. Dementsprechend ist das Entscheidungspotenzial aller an Schulbildung Beteiligten gefordert. Zum Aufbau eines SLZ sollte es also eine Steuergruppe mit interessierten, motivierten und kompetenten Kolleginnen und Kollegen geben, die ihre Arbeitsergebnisse regelmäßig nicht nur mit der Schulleitung, sondern auch mit dem Rest des Kollegiums diskutiert. Die folgenden Arbeitsschritte haben sich bisher beim Aufbau von Schreib- und Lesezentren bewährt.

1. Bildung einer Steuergruppe;
2. Analyse der aktuellen Maßnahmen zur Schreib- und Leseentwicklung/-förderung;
3. Analyse des kurz- und langfristigen Bedarfs an zusätzlichen bzw. weiterentwickelten Maßnahmen;
4. Festlegung von kurz- und langfristigen Entwicklungsschwerpunkten und Fixierung derselben im Schulprofil;
5. Erstellung einer Bedarfsanalyse zur schulinternen- bzw. -externen Weiterbildung;

6. Festlegen eines permanenten Ortes für das SLZ;
7. Feststellen der materiellen Basis bzw. der notwendigen Ausstattung des SLZ;
8. Aufstellen eines Nutzungsplans für das SLZ;
9. Gewinnen und Ausbilden von Betreuungskräften und Schüler-Schreibberater/innen;
10. Einrichten eines Internetauftritts des SLZ und in Printmedien über die Zwischenergebnisse der SLZ-Entwicklung unterrichten;
11. Regelmäßig neue Verbündete suchen – Mitglieder der Steuergruppe austauschen bzw. ergänzen;
12. In größeren Abständen die Kurz- und Langzeitziele für das SLZ mit Blick auf die aktuellen Bedürfnisse der Schule modifizieren.

Es bleibt abschließend zu fragen, was Lehrerinnen und Lehrer außerhalb des Sprachunterrichts dazu motivieren könnte, den Aufbau eines SLZ zu unterstützen. Hier einige Argumente, die natürlich für jede Schule modifiziert werden müssen.

- A) Der zunehmende Einsatz der Projektmethode erfordert Ansprechpartner für erweitertes Textsortentraining, gezieltes Feedback für Zwischenergebnisse, Publikationsmöglichkeiten für Projektergebnisse und Anlässe für öffentliche Präsentation und Evaluation unter Einbeziehung von Experten außerhalb der Schule.
- B) Die verstärkte curriculare Forderung nach reflexiver Praxis als Teil des „Lernen Lernens“ benötigt Bündnispartner für Schreibberatung außerhalb des Fachunterrichts, die Fortbildung und Beratung für Lehrerinnen und Lehrer im Umgang mit Lerntagebuch bzw. Portfolio, die Koordination von fächerinternen Schreib- und Leseanforderungen und nicht zuletzt die Kooperation bei Bewertungsfragen.
- C) Die fortschreitende Auflösung der traditionellen Stundentafel braucht Arbeitspartner für die Erschließung fächerübergreifender Themen und die Koordination fächerverbindenden Lehrens und Lernens.
- D) Die Erweiterung der traditionellen Unterrichtszeit in der Ganztagschule erfordert Kooperationspartner für Lernangebote, durch die Aufgaben aus dem Unterricht gezielt weitergeführt werden, mit dem Ziel, Schreib- und Leseförderung anzubieten und individuelle Interessen ausprägen zu helfen.

Meine Erfahrung mit Schulen unterschiedlichen Typs hat gezeigt, dass mit den möglichen Arbeitsschwerpunkten eines SLZ im wahrsten Sinne des Wortes offene Türen bei Kollegen, Schülern und der Schulverwaltung eingerannt werden, sobald den Beteiligten deutlich geworden ist, dass der Aufbau eines SLZ keine zusätzliche Bürde darstellt, sondern eine Maßnahme ist, durch die die bereits laufenden Reformbemühungen an den Schulen gebündelt und Synergie-Effekte geschaffen werden können und damit letztlich auch die Arbeit eines jeden einzelnen wirksamer wird.

6. Ein SLZ-Netzwerk schaffen

Genauso wie die Entwicklung von Ganztagschulen Unterstützung braucht, die über schulinterne Maßnahmen hinausgeht, so sollte auch der Aufbau von Schreib- und Lesezentren nicht im Alleingang angepackt werden. Inzwischen gibt es SLZs in Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und im Saarland. Diese Schulen sind bisher von mir begleitet worden, u.a. durch Coaching in Fragen der Schulentwicklung oder durch gezielte Fortbildung von einzelnen Kolleg/innen im Bereich der Schreib- und Lesepädagogik. Weitere Informationen zu diesen Angeboten finden sich auf www.schreiblesezentrum.de.

Seit Oktober 2005 entsteht auch ein europäisches Netzwerk von SLZs: Im Rahmen eines Comenius 2.1-Projekts werden Lehrer in Finnland, Polen, Dänemark, Belgien, den Niederlanden, der Schweiz, Italien und Deutschland für den Aufbau von SLZs fortgebildet. Bis 2008 sollen in jedem beteiligten Land einige Modell-SLZs bestehen. Interessierte Schulen können sich als so genannte „assozierte Partner“ an diesem europäischen Netzwerk beteiligen. Informationen dazu finden sich auf www.scriptorium-project.org.

Resümee

Die Angebote des schulischen Schreib- und Lesezentrums sollen dazu ermutigen, die in der aktuellen Bildungsdiskussion immer wieder beklagte Heterogenität von Lerner-Gruppen nicht als Hindernis, sondern als Chance dafür zu verstehen, voneinander zu lernen. Schülerinnen und Schüler mit von der Norm abweichenden Lernerbiografien und dementsprechend anderen Lernbedürfnissen sind ein nicht zu unterschätzendes Bildungspotenzial für alle Lernenden und nicht zuletzt eine Herausforderung für die Kreativität der Lehrenden.

Voraussetzung für dieses kooperative Lernen ist jedoch, individuelle Arbeitsprozesse auf vielfältige Weise transparent zu machen, sich über dieselben auszutauschen und sie sinnstiftend miteinander zu verknüpfen. Dies kann nicht von den Lehrenden des Deutschunterrichts allein initiiert werden, sondern muss in enger Kooperation mit Kollegen aus allen Fächern und Anbietern im außerunterrichtlichen Bereich der Schule geschehen. Schon allein die Tendenz zur verstärkten Projektarbeit sollte dieser Forderung nach cross-curricularer und extra-curricularer Kooperation in Zukunft Nachdruck verleihen. Das schulische Schreib- und Lesezentrum, das den hier skizzierten *anderen* Umgang mit Texten initiieren, organisieren und beraten hilft, könnte ein nützliches Modell sein, um langfristig wirksame Impulse für den Unterricht *und* die (Weiter-)Entwicklung von Ganztagschulen zu setzen.

Literatur

- Abraham, Ulf/Kupfer-Schreiner, Claudia/Maiwald, Klaus (Hrsg.) (2005): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth
Appel, Stefan (2005): Handbuch Ganztagsschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen. Schwalbach/Ts.
- Bärnthaler, Günther/Ulrike Tanzer (Hrsg.) (1999): Fächerübergreifender Literaturunterricht. Reflexionen und Perspektiven für die Praxis. Innsbruck
- Böttcher, Ingrid/Becker-Mrotzek, Michael (2003): Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen. Berlin
- Brand, Peter (Hrsg.) (1999): Zeitung in der Schule. Aachen-Hahn: IZOP-Institut
- Bräuer, Gerd (2006²): Plädoyer für einen anderen Umgang mit Texten. In: Bräuer (Hrsg.): Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg, S. 20-26
- Ders. (2005a): Schreiben verändern und durch Schreiben verändern – Potenziale moderner Schreibdidaktik für die Schul- und Hochschulentwicklung. In: Abraham/Kupfer-Schreiner/Maiwald (Hrsg.): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth, S. 213-222
- Ders. (2005b): Das eigene Schreiben optimieren. Textsortenwechsel als schreibdidaktisches Prinzip. In: Deutschmagazin, 6/05, S. 25-31
- Ders. (2003²): Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg
- Farrell, Pamela (1989): The High School Writing Center: Establishing and Maintaining One. Urbana, IL: National Council of Teachers of English
- Hentig, Hartmut von (1993): Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. Weinheim/Basel
- Hintz, Ingrid (2002): Das Lesetagebuch. Intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten. Hohengehren
- Holtappels, Heinz-Günter (2005): Ganztagsschulen in Deutschland – Situationsanalyse und Forschungsergebnisse. In: Die Ganztagsschule. Heft 1/2005, S. 5-31
- Höhmman, Katrin/Holtappels, Heinz Günter u.a. (Hrsg.) (2005): Entwicklung und Organisation von Ganztagsschulen. Dortmund
- Lange, Günther (1999): Lust am Projekt. Chancen kulturellen Lernens im Deutschunterricht. Hohengehren
- Merz-Grötsch, Jasmin (2000). Schreiben als System (Bd. 1). Schreibforschung und Schreibdidaktik: Ein Überblick. Freiburg
- Moers, Edelgard/Zühlke, Stefanie (1999): Schreibwerkstatt Grundschule. Möglichkeiten zum freien, kreativen, assoziativen, produktiven und kommunikativen Schreiben. Donauwörth
- Monroe, Jonathan (Hrsg.) (2002): Writing and Revising the Disciplines. Ithaca/London
- Spitta, Gudrun (1992): Schreibkonferenzen in Klassen 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewussten Verfassen von Texten. Berlin
- Winter, Felix/von der Groeben, Annemarie/Lenzen, Klaus-Dieter (Hrsg.) (2002): Leistung sehen, fördern, werten. Neue Wege für die Schule. Bad Heilbrunn/Obb.
- Zocher, Ute (2005): Lernwerkstätten in Theorie und Praxis. Weinheim/Basel

Glossar zu wesentlichen Begriffen im Umgang mit schulischen Schreib- und Lesezentren

<i>Lesetagebuch:</i>	Subjektive Reflexion des Schülers/der Schülerin zum Lektüreerlebnis
<i>Projekt-Portfolio:</i>	Dokumentation des Ablaufs und der Ergebnisse eines Projekts, Reflexion individueller Lernprozesse und -ergebnisse
<i>Schreib- und Lesezentrum:</i>	Extra-curriculare Einrichtung einer Schule zur Bündelung von Maßnahmen zur Lese- und Schreibförderung
<i>Situierte Textarbeit:</i>	Reaktion auf spontan entstandene und authentische Lese- oder Schreibenanlässe
<i>Schüler-Schreibberatung:</i>	Speziell ausgebildete und begleitete Schüler/innen betreuen Mitschüler/innen (<i>Peers</i>) in der Textproduktion.
<i>Beratungskompetenz:</i>	In einer speziellen Ausbildung erwerben die Schüler/innen grundlegende Fähigkeiten in der Begleitung von Lernenden.
<i>Beratungsprotokoll:</i>	Nach jeder Beratung werden Absicht, Verlauf, Ergebnisse und die Folgeschritte festgehalten, sodass die Beratung im Supervisionsgespräch qualitativ ausgewertet werden kann.
<i>Beratertagebuch:</i>	Subjektive Reflexion der Schülerinnen zur Arbeit in der Schreibberatung, welche als Grundlage für Supervisionsgespräche genutzt werden kann
<i>Vorleser/in:</i>	Speziell ausgebildete Schüler/innen, die Mitschüler/innen durch Vorlese-Aktionen zum Lesen motivieren
<i>Textsortenwechsel:</i>	Ein bereits vorhandener Text wird für einen anderen kommunikativen Zweck in eine neue Textsorte überführt. Dadurch verändert sich die Betrachtungsweise zum bearbeiteten Thema.
<i>Lese- und Schreibkompetenzen</i>	Komplexe Fähigkeiten und Kenntnisse im produktiven bzw. rezeptiven Umgang mit Texten
<i>Feedback-Kultur:</i>	Resultat der Einsicht vom Schreiben als Prozess, in dem es notwendig ist, Textentwürfe kontinuierlich durch fremde Leser/innen kommentieren zu lassen

Alexandra Voag

Anregungen zur Veränderung der Hausaufgabenpraxis am Ganztagsgymnasium

Hausaufgaben geben immer wieder Anlass zu Ärger: zwischen Schülern und Lehrkräften, zwischen Kindern und ihren Eltern, aber auch zwischen Elternhaus und Schule. Bei der Umstellung von einer Halbtagschule auf eine Ganztagschule bekommt das Thema Hausaufgaben eine besondere Brisanz: Wie viel echte Hausaufgaben pro Tag kann man den Schülern/innen, die erst abends nach Hause kommen, wirklich zumuten? Sollten nicht vielmehr die Hausaufgaben zu Schulaufgaben umgewandelt werden? Aber welche organisatorischen Bedingungen müssen dann erfüllt sein, damit die Kinder wirklich die Möglichkeit haben, außerhalb des Fachunterrichts Stoff vertiefend zu üben bzw. selbstständig zu erarbeiten? Wie kann/muss Elternarbeit aussehen, damit einerseits der so genannte „elterliche Rückzugseffekt“ vermieden wird, andererseits die Eltern nicht bis spät am Abend mit den Kindern an den Hausaufgaben sitzen?

Der folgende Erfahrungsbericht erzählt von den ersten Schritten, wie dieses Thema bei der Umstellung eines bayerischen Halbtagsgymnasiums auf ein gebundenes Ganztagsgymnasium angepackt worden ist.

1. Planungen im Vorfeld (Ende Schuljahr 2004/05)

Die Auftaktveranstaltung (Juni 2005)

Als sich das Kollegium im März 2005 für die Einführung der Ganztagschule entschieden hat, war niemandem der hohe Stellenwert der Hausaufgabenfrage bewusst. Eine erste schockartige Bewusstwerdung über den dringenden Handlungsbedarf zu dieser Thematik fand auf einem Workshop zur Organisation des Ganztagsgymnasiums statt, der an zwei Tagen unter externer Moderation in einer Tagungsstätte stattfand. Bei der Erörterung der Veränderungen im Schulalltag für Lehrkräfte und Schüler/innen machte Ganztagschulfachberater Stefan Appel aus Kassel den Beteiligten deutlich, dass von der vernünftigen und ausgewogenen Hausaufgabenpraxis „wesentlich die Qualität des Schulklimas“ abhängt, das „in einer Lebensschule ganztägiger Art oberste Priorität besitzt“.¹

Deshalb wurde eine erste pädagogische Konferenz zur Frage der Hausaufgabenorganisation im Ganztagsbetrieb geplant. Teilnehmer waren alle Lehrkräfte, die im kommenden Schuljahr in den neuen 5. Klassen eingesetzt werden sollten.

Erste pädagogische Konferenz zum Thema „Hausaufgabenorganisation am Ganztagsgymnasium“ (Juli 2005)

Zunächst verständigte man sich über die Funktion der Hausaufgaben und sich daraus ergebende Probleme. Im zweiten Teil wurden daraus Ansätze für die Unterrichtspraxis erarbeitet. Neben lernpsychologischen/didaktischen Überlegungen vereinbarte man Organisationsmethoden, die im folgenden Schuljahr systematisch umgesetzt bzw. ausprobiert werden sollten.

II. Das Ganztagsgymnasium beginnt (Schuljahr 2005/06)

Lehrerinformation „Anregungen zur Hausaufgabenpraxis am Ganztagsgymnasium“

Die Ergebnisse der ersten pädagogischen Konferenz zum Thema „Hausaufgabenorganisation am GTG“ wurden über die Sommerferien schriftlich festgehalten und mit einigen Sachinformationen aus der Literatur angereichert. Dieses Skript (siehe Teil III) erhielten zu Schuljahresbeginn alle Lehrkräfte der 5. Klassen zur Vorbereitung des Elternabends (September) sowie der zweiten pädagogischen Konferenz (Oktober).

Erste Elterninformation (Elternabend September 2005)

Am ersten offiziellen Elternabend wurden den Eltern aller 5. Klassen die wichtigsten Informationen des Skripts (v.a. Ergebnisse der ersten pädagogischen Konferenz) mitgeteilt. Im Anschluss an diesen allgemeinen Teil trafen sich die Klassenleiter mit den Eltern ihrer Klasse um Fragen und organisatorische Angelegenheiten zum Thema „Hausaufgaben am Ganztagsgymnasium“ besprechen.

Zweite pädagogische Konferenz zum Thema „Hausaufgabenorganisation am Ganztagsgymnasium“ (Oktober 2005)

Die ersten Schulwochen zeigten, dass die Betreuung während der Studierzeiten von den Lehrkräften nicht immer einheitlich durchgeführt wurde. Außerdem ergaben sich aus der Unterrichtspraxis Fragen bzw. Abstimmungsbedarf zur Organisation des Hausaufgabenthemas. Deshalb kamen die Lehrkräfte der 5. Klassen zu einer zweiten pädagogischen Konferenz u.a. zu diesem Thema zusammen.

Zweite Elterninformation (Elternschülerbrief)

Folgende Vereinbarungen dieser zweiten pädagogischen Konferenz wurden den Eltern schriftlich in Form des so genannten „Elternschülerbriefes“ mitgeteilt.

Informationen zur Organisation der Studierzeiten:

Während der ersten 5 Minuten der Studierzeit können die Schüler/innen die Toilette und/oder ihre Schließfächer aufsuchen.

Zu Beginn der Studierzeit schreibt ein Kind die Hausaufgaben an die Tafel, wenn möglich bleibt auch die Hausaufgabe des Vortages noch an der Tafel stehen.

Falls möglich, sollte jede/r Schüler/in allein an einem Tisch sitzen.

Während der Studierzeiten werden schriftliche und mündliche Hausaufgaben erledigt.

Die ersten 20 Minuten der Studierzeit verlaufen absolut ohne Reden, die Schüler/innen sollen sich selbstständig mit ihren Aufgaben auseinandersetzen.

Die Aufsicht führende Lehrkraft sorgt für eine ruhige Arbeitsatmosphäre.

Nach 20 Minuten besteht die Möglichkeit zur Fragestellung an den/die Tischnachbarn/in oder die Lehrkraft. Die in der Studierzeit Aufsicht führende Lehrkraft gibt keine Lösungsvorschläge, sondern allenfalls Erläuterungen zur Aufgabenstellung.

Bei Bedarf und angemessenem Verhalten können sich die Schüler/innen in Partnerarbeit abfragen (z.B. Wörter lernen), nach Rücksprache mit der Aufsicht auch außerhalb des Studierzimmers. Gruppenarbeit ist nur mit Erlaubnis der Aufsicht führenden Lehrkraft möglich.

Wer alle schriftlichen und mündlichen Hausaufgaben erledigt hat, beschäftigt sich selbstständig still, z.B. durch Lesen eines/r mitgebrachten Buches/Zeitschrift.

Computerspiele, Musikhören und Handybenutzung sind nicht erlaubt.

Informationen zur Organisation der Hausaufgabenfrage:

In der Regel sollten die schriftlichen Hausaufgaben in der Studierzeit erledigt werden.

Mündliche Hausaufgaben, die in der Studierzeit nicht geschafft werden, sollen zu Hause erledigt werden.

Ausnahme: Der Freitagnachmittag ist Hausaufgabenachmittag für mündliche und schriftliche Hausaufgaben.

Die in der Studierzeit Aufsicht führende Lehrkraft gibt keine Lösungsvorschläge, sondern allenfalls Erläuterungen zur Aufgabenstellung.

Die in der Studierzeit Aufsicht führende Lehrkraft überprüft die erledigten Hausaufgaben auf Vollständigkeit und Vorzeigbarkeit, nicht aber auf Richtigkeit.

Ziel der Studierzeiten ist das selbstständige Erledigen der Hausaufgaben.

Fachlehrer/innen geben (schriftliche) Muss- und Kann-Hausaufgaben für die Studierzeiten.

Alle schriftlichen und mündlichen Hausaufgaben werden zusammen mit der geschätzten Arbeitszeit im Klassenbuch vermerkt.

Alle Hausaufgaben eines Schultages werden zusätzlich zum Klassenbuch im Klassenzimmer an einer festen Stelle (z.B. kleine Seitentafel) festgehalten.

Die Schüler/innen müssen ihr Hausaufgabenheft sorgfältig führen.

An Hand des Stundenplanes und des Klassenbuches steuert jede Fachlehrkraft den Umfang der Hausaufgaben.

Pädagogischer Tag (November 2005)

Am Vormittag und Nachmittag fanden verschiedene ganztagspezifische Workshops statt. Unter anderem war als Expertin zum Thema „Hausaufgaben an der Ganztagschule“ Frau Dr. Britta Kohler von der Päd. Hochschule Schwäbisch-Gmünd geladen. Das Protokoll dieses Workshops sowie sämtliche zur Verfügung gestellten Materialien wurden anschließend im Lehrerzimmer als Kopiervorlage ausgehängt.

Evaluation zum Thema Hausaufgabenorganisation am Städtischen Luisengymnasium (Dezember 2005)

Zusammen mit einem erläuternden Anschreiben erhielten die Eltern der Fünftklässler folgenden Fragebogen:

Evaluation zur Organisation der Hausaufgabenpraxis am Städtischen Luisengymnasium

I. Hausaufgaben in den Studierzeiten

Haben Sie den Eindruck, dass Ihr Kind in den Studierzeiten (60 Minuten von Montag bis Donnerstag) ausreichend Zeit zur Erledigung der (schriftlichen) Hausaufgaben hat?

- ☐ die Zeit reicht meist aus
- ☐ die Zeit reicht meist nicht ganz, Hausaufgaben in geringem Umfang müssen noch zu Hause erledigt werden
- ☐ die Zeit ist meist viel zu knapp

II. Hausaufgaben außerhalb des Schultages

Wie viel Zeit wendet Ihr Kind im Durchschnitt von Montag bis Donnerstag pro Tag zu Hause für seine Hausaufgaben zusätzlich zur Studierzeit in der Schule auf?

- ☐ 0 – 30 Minuten
- ☐ 30 – 60 Minuten
- ☐ mehr als 60 Minuten

Wie viel Zeit wendet Ihr Kind im Durchschnitt am Freitagnachmittag/Wochenende für seine Hausaufgaben auf?

- ☐ 30 – 60 Minuten
- ☐ 60 – 120 Minuten
- ☐ mehr als 120 Minuten

Für welche Hausaufgaben wendet Ihr Kind zu Hause im Durchschnitt besonders viel Zeit auf?

- ☐ für schriftliche Hausaufgaben in den Fächern: _____
- ☐ für mündliche Hausaufgaben in den Nebenfächern: _____
- ☐ für mündliche Hausaufgaben in Deutsch (Grammatik, Aufsatzlehre, Gedicht ...)
- ☐ für mündliche Hausaufgaben in Mathematik (Fachbegriffe ...)
- ☐ für mündliche Hausaufgaben in der Fremdsprache (Vokabeln, Grammatik ...)

III. Gibt es noch etwas, das Sie uns in diesem Zusammenhang mitteilen möchten?

Verwenden Sie hierfür bitte die Rückseite dieses Fragebogens.

Vielen Dank für Ihre Mühe!

Der Eltern-Fragebogen verfolgt v.a. drei Ziele:

- Die Eltern-(und Schüler/innen-)Zufriedenheit mit der Hausaufgabenorganisation sollte möglichst umfassend ermittelt werden.
- Mögliche Verbesserungsbereiche konnten dadurch ausfindig gemacht werden.
- Die Ergebnisse sind Grundlage für die organisatorischen Planungen des kommenden Schuljahres.

Die Klassenleiter werteten den Fragebogen über die Weihnachtsferien aus und teilten die Ergebnisse den Eltern schriftlich mit. Auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse planten die Kernfachlehrer/innen einen Elternabend zum Thema Hausaufgabenorganisation.

Elternabend zur Besprechung der Evaluationsergebnisse (Februar 2006))

Zunächst wurden den Eltern von den Kernfachlehrern/innen einige theoretische Informationen zu den Themen „Mehrkanaliges Lernen“, „Verschiedene Lerntypen und ihre Lernmethoden“ sowie Tipps zum effektiven Vokabellernen vorgetragen. Im Anschluss daran nahmen die Lehrkräfte kurz Stellung zu den Evaluationsergebnissen und appellierten wiederholt eindringlich an die Eltern, ihre häusliche Hilfe bei den Hausaufgaben auf emotionale und methodische Unterstützung sowie Abfrage des Gelernten zu beschränken, um Leistungsschwächen der Schüler/innen nicht zu verdecken und v.a. deren Selbstständigkeit zu fördern. Schließlich bekamen auch die Eltern Gelegenheit, die Umfrage zu kommentieren und Fragen bzw. Probleme aus ihrer Sicht vorzutragen.

Im zweiten Teil wurde dann gemeinsam nach Verbesserungsmaßnahmen gesucht: Alle Beteiligte waren sich darin einig, dass viele Kinder noch nicht über angemessene Arbeitshaltung bzw. Arbeitstechniken verfügen, um die Studierzeiten effektiv für die Erledigungen der Hausaufgaben zu nutzen. Darauf soll verstärkt im Fach- und Skill-Unterricht eingegangen werden. Außerdem einigte man sich darauf, die Schüler/innen probeweise bis zu den Osterferien in der Studierzeit ausschließlich zu Stillarbeit zu verpflichten, da sich das Prinzip der Partnerarbeit (noch) nicht bewährt hat. Im kommenden Schuljahr soll versucht werden, die Studierzeit auch auf den Vormittag zu legen. Ein Problem, das ohne externes Personal wohl nicht gelöst werden kann, stellen die täglich wechselnden Aufsichten dar. Den Kindern und Eltern wäre sehr daran gelegen, möglichst wenig verschiedene Personen als feste Bezugspersonen einzusetzen.

Ein weiterer Gesprächsabend zum Thema „Hausaufgabenpraxis am Ganztags-gymnasium“ war für Mai geplant. Dabei standen v.a. Fragen und Absprachen zum folgenden Schuljahr im Zentrum der Gespräche.

III. Skript „Anregungen zur Hausaufgabenpraxis am Ganztagsgymnasium

Anregungen zur Hausaufgabenpraxis am Ganztagsgymnasium

1. Allgemeine Überlegungen zur sinnvollen Hausaufgabengestaltung

1.1 Funktion der HA

- Vorbereitung auf Unterrichtsthema
- Übung, Anwendung, Festigung des Gelernten
- Stärkung des Interesses am Fach/Stoff
- Aufbau von Arbeitstechniken und Lernstrategien > Entwicklung der Selbstständigkeit, Selbstorganisation, Eigenverantwortung
- Gewöhnung an regelmäßiges, gewissenhaftes Arbeiten > Förderung der Ausdauer, Sorgfalt

1.2 Probleme im Zusammenhang mit den Hausaufgaben

- Benachteiligung von schwächeren Schüler/innen sowie Schüler/innen mit ungünstigem familiären Hintergrund
- vertiefte Übung v.a. zum Zeitpunkt eines Leistungstiefs („Saisonarbeiter/innen“)
- starke Variation der gemessenen Arbeitszeit eines Kindes für dieselbe HA (30-180 min)
- Unlust aufgrund Über- oder Unterforderung
- Erwartungshaltung der Eltern und Lehrer/innen (Pflichterfüllung)
- Kampf um Selbstständigkeit
- Selbstdisziplin
- (Nach-)Hilfe durch Eltern u.a.

1.1.3 Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit der HA

- Schüler/innenmerkmale:
 - Vorwissen, Motivation, Interesse
 - kognitive Fähigkeiten, körperliche und emotionale Verfassung
 - soziale Herkunft, häuslicher Arbeitsplatz, Länge des Schulwegs
 - Schularzt/-form und deren Akzeptanz
 - aufgewendete echte Lern- und Übungszeit:
 - anfangs positive Wechselwirkung zwischen häuslicher Arbeitszeit und Leistung
 - ab einem bestimmten Zeitaufwand kein oder sogar negativer Zusammenhang
 - Qualität (Kontinuität, Konzentration) vor Quantität!
- Lehrer/innenmerkmale:
 - Lehrer/innenpersönlichkeit
 - Häufigkeit und Regelmäßigkeit der HA-Stellung als Voraussetzung für eine positive Leistungsentwicklung
 - Aufgabenquantität: Steigerung der Aufgabenlänge bewirkt Leistungsabnahme
 - Aufgabenqualität: deutliche Überlegenheit der vorbereitenden, praktischen HA gegenüber den nachbereitenden HA

- Aufgabenstellung: schülerorientiert, differenziert
 - Kontrolle der HA:
 - geringe/negative Bedeutung der „Erledigungskontrolle“
 - inhaltliches Feedback sehr leistungsförderlich
 - prozessorientierter Umgang (Interesse an/Beschäftigung mit Denk- und Lösungswegen/-problemen der Schüler/innen) viel wichtiger als Ergebnisorientierung
- Elternmerkmale, d. h. elterliches Engagement :
 - keine Bestätigung einer Benachteiligung von Schülern/innen mit ungünstigem familiären Hintergrund durch Forschung: elterliches Engagement nimmt mit steigender Schulart ab
 - wichtige Bedeutung: Interesse der Eltern an Schule und Kind, Verhalten gegenüber Schule und Kind
 - elterliches HA-Engagement stärker, je schwächer Schüler/in (Kompensation)
 - Quantität des elterlichen Engagements wirkt sich negativ auf Leistungsentwicklung aus (v. a. direktive Formen)
 - erfolgsversprechend sind emotionale Formen der Unterstützung, Interesse, Förderung der Selbstständigkeit

1.2 *Ansätze für die Unterrichtspraxis*

Die folgende Überlegungen wurden auf unserer ersten pädagogischen Konferenz im Juli zum Thema „Hausaufgabenorganisation“ von den Lehrkräften der 5. Klassen zusammengetragen:

1.2.1 *Lernpsychologisch/didaktische Überlegungen*

- Kontrolle durch Eltern und Lehrkräfte als positives Feedback v. a. für jüngere Schüler/innen günstig, um Interesse am Kind und seiner Leistung zu signalisieren (emotionale Unterstützung)
- „Ernst-Charakter“ der Aufgabenstellung wichtig: authentische Themen, Einbindung der Hausaufgaben(besprechung) in den Unterricht, sonst Motivationsverlust für Schüler/innen
- vorbereitende (= zur Hinführung auf neuen Stoff) bzw. produktive (praktische) HA effektiver als „Konsumaufgaben“:
 - Erkundungsaufgaben (Experimente, Befragungen, Recherche, Beobachtungen)
 - Kreativitätsaufgaben (Basteln, Schreiben, Erfinden, Gestalten) > Einbindung in längerfristige Projekte (Herstellung von Geschenken bzw. Produkten für Ausstellung/Verkauf/Feiern/ Hilfsaktionen etc.)
 - evtl. Wählbarkeit der Aufgaben > Hausaufgabenkonto, Muss- und Kann-Aufgaben
 - variable Lernverfahren, differenzierte HA-Stellung (Leistungsstand, Interesse)
 - Fehlerhafte Lösungen dürfen dem/r Schüler/in nicht zum Nachteil gereichen (Vertrauen!)
 - geringer Umfang effektiver: Qualität vor Quantität

1.2.2 *Mögliche Organisationsmethoden*

- klassenbezogenes Aufgabenbuch > Klassenbuch:
 - Zeitangaben

- Auswahlmöglichkeiten: z.B. rote und blaue Aufgaben (Prinzip Freiarbeit)
- mündliche Übungen müssen übers Wochenende verschriftlicht werden
 - > regelmäßige Kontrolle, v. a. vor Schulaufgaben
- bei Zeitmangel im Unterricht: Möglichkeit der Selbstkontrolle durch Schüler/innen statt gemeinsamer Hausaufgabenbesprechung anbieten
- Sinn der Aufgaben erläutern
- Fächer mit Freiarbeitsmaterialien im Klassenzimmer
- Klassenteam-Sitzungen/-Absprachen nach Bedarf
- Absprachen im Gesamtkollegium zu Schuljahresbeginn (> Schulkonzept)
- Pädagogische Klassenkonferenz vor 1. Elternsprechtag (November)
- Lernprobleme analysieren (Fragebogen, Schulpsychologe/in)
- Lernen lehren und lernen (Skill + Fachunterricht)
- bei Schwierigkeiten mit der Zeiteinteilung: Lernplan/-tagebuch erstellen
- Elterninformation über Elternbrief und Elternabend:
 - Klärung gegenseitiger Erwartungen und Verantwortungen
 - Hilfe bei der Erstellung eines Lernplans

Diese Organisationsmethoden werden im Schuljahr 2005/06 u.a. in den 5. Klassen ausprobiert und bei Erfolg dauerhaft durchgeführt.

2. *Von der Hausaufgabe zur Schulaufgabe: Spezifika des GTG*

2.1 *Besondere Gefahren/Probleme bzgl. der Hausaufgabenpraxis*

- Verschulung:
Vereinnahmung der HA durch Dauereinbindung und Überlastung wegen „Stoffverlust“
- elterlicher Rückzugseffekt:
aufgrund Unterstützungs- und Kontrollentlastung bei HA durch Schule
> Gefahr eines grundsätzlichen Mangels an elterlicher Teilnahme am Schulgeschehen
> intensive institutionalisierte Elternarbeit notwendig
- Restaufgabenkontingent:
Problem der Unterscheidung zwischen „offiziellen“ und „inoffiziellen“ HA
schwer kalkulierbarer Zeitaufwand des mündlichen Lernstoffes und der Nebenfach-HA
Ausweitung durch „nicht geschaffte“ schriftliche HA
mangelnde Lehrerabsprachen bzw. Beharren auf „pädagogischer Freiheit“

2.2 *Chancen des GTG*

2.2.1 *Aufgaben des GTG allgemein*

- pädagogische Betreuung der Schüler/innen, insbesondere beim Mittagessen und in der ungebundenen Freizeit
- (erweiterte) individuelle Förderung (besonders) der schwachen Schüler/innen
- weitgehende Befreiung des Elternhauses und der Lernenden von der Problematik der HA
- reichhaltige Angebote/Anregungen (Neigungsgruppen)

2.2.2 Merkmale einer sinnvollen Aufgabenstellung

- qualitativ und quantitativ differenzierte Aufgabenstellung
- Verteilung von Aufgaben auf unterschiedliche Lerngruppen innerhalb der Klasse
- Aufgaben mit offenem Bearbeitungsschluss und Schwerpunkt auf Verständnis- und Erkenntnisgewinn
- Dauer- und Gewöhnungsaufgaben (gehäuftes Lernen) gegenüber partiellen Situationsaufgaben (verteiltes Lernen) abbauen
- verstärkte Bedeutung längerfristiger Aufgaben und teilschrittiger Arbeitsaufträge
- durch Lehrkräfte geleitete Lernverfahren
- Integration der HA in den Unterricht (Sinnhaftigkeit, Hilfestellung/Motivation, Überprüfung)
- Zweiteilung: obligatorische Aufgaben & fakultative Aufgaben

2.2.3 Möglichkeiten der HA-Organisation

2.2.3.1 Organisatorische und methodische Hilfen für die Integration der

Hausaufgabenfunktion in den Unterricht (integrative Gestaltungsversion)

- Veränderte Unterrichtsstruktur: stärkere Berücksichtigung von Schüleraktivierung (SA/PA/GA), insbesondere durch Phasen selbstständigen Lernens (offener Unterricht): Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Stationenlernen, Projektarbeit
- Möglichkeiten der Selbstkontrolle anbieten
- anregende Gestaltung der Lernumgebung: Silentium, Lexika, Wörterbücher, zusätzliche Arbeitsmaterialien mit Lösungen ...
- HA mit Zeitdauer auf Wandtafel im Klassenzimmer festhalten
- Setzen von Prioritäten durch Schüler/innen und Lehrkräfte > Teamabsprachen
- Thematisierung von Arbeitstechniken und Lernstrategien, Informationsbeschaffung und -verarbeitung, Aufgaben- und Lernplanung, Kommunikationstraining (u.a. Skill)
- Aufhebung des 45-Minuten-Taktes, z.B. Verlängerung der Unterrichtsstunden auf 60 Minuten (v. a. Kernfächer)
- Doppel- oder Blockstunden
- Differenzierung (z.B. Zusatzstunden)
- Wegfall des Schulgongs
- flexible Pausen
- rhythmisierter Tagesablauf
- HA-Betreuung parallel zu Freizeitangeboten (offene Gruppen)

2.2.3.2 Begünstigende Faktoren für ausgewiesene feste Zeiten der Aufgabenerledigung mit eigenem methodischem Profil (additive Gestaltungsversion) :

- Einrichtung geeigneter Raumbedingungen: kein Tischpartner
- kurze Phase für Austausch (zu Beginn oder ab Halbzeit)
- sonst Silentium mit Stillarbeit
- Einrichtung eigener Gruppen für besonders förderungsbedürftige Schüler/innen > Reduzierung der Gruppengröße und Störfaktoren
- Betreuung durch Fachlehrkräfte (nicht nur Aufsichts-, sondern auch Förderfunktion)

2.2.4 Hausaufgaben zu Hause

Welche Hausaufgaben müssen – zusätzlich zur Studierzeit – zu Hause noch erledigt werden? Damit diese Restaufgaben zu Hause nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmen, wurden folgende Vereinbarungen zur Art der häuslichen Aufgaben unter den Fachlehrkräften getroffen und den Eltern zu Schuljahresbeginn mitgeteilt:

- Lernen (z.B. Vokabeln, Nebenfächer)
- Lesen
- Montag bis Donnerstag: keine schriftlichen HA außerhalb der Schulzeit
- Freitagnachmittag (unterrichtsfrei): schriftliche bzw. umfangreicherer mündliche Hausaufgaben

Mögliche Unterstützungsmaßnahmen der Eltern:

- Abfrage (z.B. Vokabeln)
- evtl. Kontrolle der schriftlichen HA auf Vollständigkeit (nicht Richtigkeit!)

Literaturverzeichnis

- Appel, St./Rutz, G.: Handbuch Ganzttagsschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation. Schwalbach/Ts. ³2005.
- Lipowsky, F.: Dauerbrenner Hausaufgaben. Befunde der Forschung und Konsequenzen für den Unterricht. In: Arlt, J./Bohl, Th./Gudjons, H./Traub, S.: Pädagogik. Jahrgang 56/Heft 12/Dez. 2004, S. 40-44.
- Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Die Hausaufgabenfrage in der Ganzttagsschule. Didaktische Überlegungen, Anregungen, Erfahrungen (= PZ-Information 2/2002 Pädagogik) Bad Kreuznach 2002.

Zur Akzeptanz des Hausaufgabenthemas

Im Laufe des Schuljahres ist Lehrkräften, Schülern und Eltern immer deutlicher bewusst geworden, welch hohen Stellenwert eine vernünftige Organisation der Hausaufgabenthematik sowohl in der Schule als auch zu Hause (v.a. Wochenende) einnimmt. Alle Beteiligten sind hier gemeinsam in der Verantwortung. Dabei ist die ständige Kommunikation unter- und miteinander ein entscheidender Schlüssel zum Erfolg.

Es gibt viele verschiedene Wege, dieses Thema auf der organisatorischen Ebene anzupacken: Manche Schulen verzichten auf eigene Studierzeiten und stellen dafür z.B. den Kernfächern zusätzliche Unterrichtsstunden/-zeit zur Verfügung. Andere Schulen haben jeden Tag eine oder zwei Schulstunden (geteilt oder am Block) als Studierzeit ausgewiesen. Jede Schule muss hier ihren eigenen Weg finden, allerdings ist ein Blick über den eigenen Tellerrand, d. h. der Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen desselben Schultyps, sehr zu empfehlen.

Unsere Schule setzt zum einen auf das Prinzip der Rhythmisierung, zum anderen findet jeden Nachmittag von Montag bis Donnerstag eine 60-minütige Studierzeit statt. Für den Freitagnachmittag/das Wochenende sind Hausaufgaben im Umfang

von ca. zwei Stunden vorgesehen. In der fünften Jahrgangsstufe hat sich dieses Vorgehen bewährt.

Da in der sechsten Klasse die Studentafel u.a. durch die zweite Fremdsprache erweitert wird, muss noch einmal genau geprüft werden, ob die Beibehaltung der zahlreichen bisherigen Ganztagsangebote (täglicher Wahlpflichtunterricht, offene Mittagspause mit verschiedenen Angeboten) sinnvoll ist oder die tägliche Studierzeit ausgeweitet werden muss.

Auf jeden Fall wird die Frage nach einer sinnvollen Organisation der Hausaufgabenpraxis ein spannendes Thema für unsere Schule bleiben!

Anmerkungen

- 1 Appel, St./Rutz, G.: Handbuch Ganztagsschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation. Schwalbach/Ts. 2005, 133.
- 2 Vgl. Lipowsky, F.: Dauerbrenner Hausaufgaben. Befunde der Forschung und Konsequenzen für den Unterricht. In: Arlt, J./Bohl, Th./Gudjons, H./Traub, S.: Pädagogik. Jahrgang 56/Heft 12/Dez. 2004, S. 42.
- 3 Vgl. ebd., 42 f.
- 4 Vgl. ebd., 43 f.
- 5 Vgl. Appel, St./Rutz, G.: Handbuch Ganztagsschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation. Schwalbach/Ts. 2005, 131f.
- 6 Vgl. Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Die Hausaufgabenfrage in der Ganztagsschule. Didaktische Überlegungen, Anregungen, Erfahrungen (= PZ-Information 2/2002 Pädagogik). Bad Kreuznach 2002, Vorbemerkungen (ohne Seitenangabe).
- 7 Vgl. Appel, St./Rutz, G.: Handbuch Ganztagsschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation. Schwalbach/Ts. 2005, 131.
- 8 Vgl. Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Die Hausaufgabenfrage in der Ganztagsschule. Didaktische Überlegungen, Anregungen, Erfahrungen (= PZ-Information 2/2002 Pädagogik). Bad Kreuznach 2002, 12-15.
- 9 Vgl. Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Die Hausaufgabenfrage in der Ganztagsschule. Didaktische Überlegungen, Anregungen, Erfahrungen (= PZ-Information 2/2002 Pädagogik). Bad Kreuznach 2002, 17f.

Andreas Blum

Jugendarbeit und Ganztagsschule in Rheinland-Pfalz

Ganztagsschule in Rheinland-Pfalz

Rheinland-Pfalz hat im Bereich der neuen Ganztagsschulen eine Art Vorreiterrolle in Deutschland eingenommen, da bereits vor der großen PISA-Diskussion im Jahre 2001 die Umsetzung eines flächendeckenden Ganztagsschulnetzes von der Landesregierung beschlossen und danach ab 2002 auch erfolgreich umgesetzt wurde. Bis zum Schuljahr 2005/2006 sollte in Rheinland-Pfalz an 300 Schulen verschiedenster Schularten ein bedarfsgerechtes und regional ausgewogenes Ganztagsangebot in Angebotsform eingerichtet werden. Neben den bestehenden Ganztagsschulen in verpflichtender (gebundener) Form und den Ganztagsschulen in offener Form, wird im Rahmen des Ganztagsschulprogramms in Rheinland-Pfalz von der Ganztagsschule in Angebotsform gesprochen (vgl. auch Held 2003, 71ff). Es handelt sich dabei um eine Mischform aus offenen und verpflichtenden Elementen, um einerseits flexibel zu sein und andererseits eine hohe Qualität gewährleisten zu können. Mittlerweile gibt es zum Schuljahr 2005/2006 bereits 304 neue Ganztagsschulen. Gleichzeitig wurde von Seiten der rheinland-pfälzischen Landesregierung seit dem Start des Ganztagsschulprogramms eine enge Kooperation zwischen Ganztagsschulen und außerschulischen Partnern angestrebt. In vielen Projekten haben daher seit 2002 auch viele Jugendverbände an den neuen Ganztagsschulen Praxiserfahrungen sammeln können. Als positiv hat sich dabei herausgestellt, dass die inhaltliche und personelle Zusammenarbeit mit den außerschulischen Partnern in mittlerweile 22 verschiedenen vertraglichen Rahmenvereinbarungen geregelt wurde. Zukunftsweisend hat sich auch die Finanzierung der zusätzlich anfallenden Personalkosten an den Ganztagsschulen durch das Land erwiesen. Neben dem Einsatz investiver Mittel aus dem „Investitionsprogramm des Bundes Zukunft Bildung und Betreuung“ und kommunaler Mittel ist dies eine notwendige und sinnvolle finanzielle Ausstattung zur Unterstützung der Arbeit an den Ganztagsschulen.

Bildung – Ein Thema für die Jugendarbeit

Als wichtigem Träger von Bildungsarbeit ist es den rheinland-pfälzischen Jugendverbänden wichtig, dass bei der Errichtung der neuen Ganztagsschulen die Verbesserung des gesamten Bildungsangebotes aus Sicht der Kinder und Jugendlichen

im Mittelpunkt steht. Jugendverbände machen Bildungsarbeit, die direkt an die Interessen und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen anknüpft. Junge Menschen engagieren sich in Jugendverbänden ehrenamtlich und freiwillig, tragen pädagogische Verantwortung, organisieren Veranstaltungen und Projekte und sind politisch und leitend tätig. Dadurch erleben sie selbstgestaltete und -verantwortete Bildungsprozesse und erhalten hohe Qualifikationen. Bildung wird in der Jugendverbandsarbeit als aktiver Prozess des sich Bildens begriffen. Wichtige Bildungsziele in der Arbeit der Jugendverbände sind dabei das Erlernen von Eigenverantwortung, Selbstbestimmung, Partizipation, Entscheidungsfähigkeit, Gemeinschaftsfähigkeit und die Wertevermittlung. Besonders hervorzuheben ist hierbei der Grundsatz der Freiwilligkeit und des Arrangierens von Freiräumen und Experimentiermöglichkeiten für Kinder und Jugendliche. Aus Sicht der Jugendverbände muss eine ganzheitliche Bildung dabei sowohl die Stärkung kognitiver als auch sozialer, musischer, ästhetischer und emotionaler Kompetenzen zum Ziel haben. Bildung muss danach beinhalten, das Lernen zu lehren, Wissen zu vermitteln und das Zusammenleben einzüben. Die Bildungsangebote in Jugendverbänden sind daher vielfältig und beinhalten individuelle Fördermöglichkeiten für Kinder und Jugendliche.

Jugendarbeit und Ganztagsschule

Mit dem vom rheinland-pfälzischen Bildungsministerium geförderten Projekt „Kooperation von Jugendarbeit und Ganztagsschule“ hat der Landesjugendring Rheinland-Pfalz als Arbeitsgemeinschaft von 21 Kinder- und Jugendverbänden die Entwicklung der neuen Ganztagsschulen mit ihren Chancen und Herausforderungen von Anfang an konstruktiv und kritisch begleitet. Dies war und ist nötig, denn in den neuen Ganztagsschulen treffen mit Jugendarbeit und Schule Systeme aufeinander, die zuvor traditionell kaum Berührung hatten. Seit dem Schuljahr 2002 trägt das Projekt durch Beratung, Information und Vernetzung dazu bei, dass sich eine möglichst große Anzahl von Jugendverbänden aktiv an der Durchführung von Angeboten in Kooperationen mit Schulen beteiligt oder in Zukunft beteiligen wird. Bei sieben Mitgliedsverbänden des Landesjugendringes gibt es zum Schuljahr 2005/2006 mittlerweile insgesamt 42 Kooperationsprojekte an verschiedenen Ganztagsschulen. Das Spektrum der derzeitigen Angebote ist sehr vielschichtig. Es reicht von Erste-Hilfe-Angeboten über Schüler/innencafés, Medienangebote, pfadfinderische Aktivitäten, erlebnispädagogische, naturpädagogische und geschlechtsspezifische Angebote, thematisch orientierte Arbeitsgruppen (z.B. Berufsfindung, Kommunikation, Mediation) bis hin zur Konfliktlotsenausbildung.

Die als Ansprechpartner fungierenden Mitarbeiter aus der Jugendarbeit möchten, dass die Schüler erlernen, Verantwortung zu übernehmen, sie unterstützen ihre Eigeninitiative und Selbstorganisation, fördern Teamarbeit und vermitteln bei Bedarf zwischen Schülerinnen und Schülern. Gefördert und erlernt werden

in diesen Angeboten daher insbesondere soziale, kommunikative, musische und kreative Kompetenzen.

Viele Ganztagschulen haben ihre neuen Gestaltungsmöglichkeiten genutzt, sich zu ihrem regionalen Umfeld und auch zum Feld der Jugendarbeit hin zu öffnen. Sie haben festgestellt, dass durch Fachleute aus dem außerschulischen Bereich neue Lerninhalte an die Schulen gelangen, die eine Bereicherung des Schulangebotes darstellen und auch leistungsfördernde Bestandteile beinhalten.

Chancen für alle Beteiligten

Für das Schulleben ist es vorteilhaft, dass durch außerschulische Fachkräfte neue und außerschulische Methoden in der Schule Einzug halten. Es werden Themen angeboten, die Lehrkräfte nicht abdecken können und die Vielfalt der Angebote an der einzelnen Schule vergrößert sich. Die Schule hat darüber hinaus den Vorteil eines verlässlichen Ansprechpartners beim Jugendverband und kann auch neue Anregungen für die eigene Arbeit erhalten. Außerdem öffnet sich die Schule verstärkt in das Gemeinwesen und bekommt somit einen besseren Einblick in die Lebenswelten und Bedürfnislagen von Jugendlichen.

Für die Schüler ist es positiv, dass sie nachmittags unabhängige Ansprechpersonen aus Jugendverbänden erleben, die sie nicht mit Noten bewerten müssen und aus ihrer Arbeit einen anderen Zugang zu Kindern und Jugendlichen mitbringen. Ehrenamtliche und Hauptamtliche aus der Jugendarbeit nehmen die kommunikativen, emotionalen und sozialen Bedürfnisse der Jugendlichen ernst, setzen an ihren individuellen Stärken an und geben ihnen Vertrauen. Außerdem ist es ihnen wichtig, Kinder und Jugendliche nicht nur in ihrer Rolle als Schüler zu sehen.

In den Angeboten der Jugendverbände lernen die Schüler außerdem neue Formen der Freizeitgestaltung und Formen des Lernens sowie neue und andere Methoden und Themen kennen und erhalten einen guten Einblick in örtliche Jugendverbandsstrukturen und -einrichtungen. Gefördert werden in den Angeboten der Jugendarbeit insbesondere die sozialen, kommunikativen, musischen und kreativen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen. Neue Themen und Methoden, die die Schule nicht abdecken kann, stellen einen wichtigen Beitrag zur sinnvollen und alternativen Freizeitgestaltung, zum Erwerb von Alltags- und Sozialkompetenzen sowie zur Verbesserung der Allgemeinbildung der Jugendlichen dar.

Die Projektleitungen, die oft zu wichtigen Ansprechpersonen für die Schüler werden, setzen sich dafür ein, dass diese erlernen, Verantwortung zu übernehmen, unterstützen ihre Eigeninitiative und Selbstorganisation, fördern Teamarbeit und vermitteln bei Bedarf zwischen Schülern und Lehrern. Hierbei ergeben sich viele Möglichkeiten einer differenzierteren Betrachtung von einzelnen Kindern und Jugendlichen. Jugendverbände geben Jugendlichen insgesamt Unterstützung bei ihrer Lebensbewältigung und helfen ihnen, selbstständig zu handeln und entscheiden

zu lernen. Dabei ist es den Jugendverbänden wichtig, die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, ihre Interessen und Kompetenzen in ihre Arbeit einzubinden und auch sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche zu fördern.

Mit der Öffnung der Schulen für Jugendverbände und andere Kooperationspartner kann in den Schulen mehr Mit- und Selbstbestimmung praktiziert werden. Die Schüler/innen lernen, dass demokratischer Umgang miteinander sowie Möglichkeiten der Partizipation spannend und wichtig für das Miteinander sind. Hier kann auch das Interesse von Jugendlichen, sich in Jugendverbänden zu engagieren, geweckt werden.

Jugendverbände erhalten die Möglichkeit, Schule kreativ mitzugestalten und ihre Kompetenzen unter anderem in den Bereichen Persönlichkeitsbildung, Methoden- und Sozialkompetenz einzubringen. Gleichzeitig können sie in der Ganztagschule für ihre Arbeit werben sowie ihre Werte und Ziele vorstellen. Durch eine verstärkte Öffentlichkeitsarbeit mit ihren Schulangeboten können längerfristig neue Zielgruppen und Teilnehmer/innen erreicht und eventuell neue Gruppen im Jugendverband gebildet oder Kinder und Jugendliche für eine aktive ehrenamtliche Tätigkeit im Jugendverband interessiert werden.

Gelingensvoraussetzungen

Wenn eine Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule gut gelingen soll, braucht es natürlich auch bestimmte Rahmenbedingungen. Dies ist nicht nur für den Jugendverband, sondern auch für die Schüler, die Schule, für die AG-Leitung und für alle Beteiligten wichtig. Beispielsweise sollte vor der Errichtung einer Ganztagschule eine umfassende Sozialraumanalyse stattfinden, insbesondere um den Bedürfnissen der Schüler vor Ort eine starke Gewichtung zu geben. Hier sollte die Schule auf die Möglichkeiten und Kenntnisse der örtlichen Jugendhilfe zurückgreifen und eng mit ihr zusammenarbeiten.

Des Weiteren sollte der Bereich Jugendarbeit schon bei der Errichtung von Ganztagschulen in die Diskussion eingebunden werden, ebenso wie auch Schüler, Eltern und Lehrkräfte und andere außerschulische Partner partizipieren sollten.

Eine weitere wichtige Voraussetzung für eine gelingende Kooperation von Schule und Jugendarbeit ist die gegenseitige Anerkennung von Schule und Verband als gleichberechtigte Partner. Gleichzeitig müssen den Partnern ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede (auch bezogen auf ihre spezifischen Interessenlagen) bewusst sein. Daraus folgt auch, dass ein gemeinsames Konfliktmanagement entstehen muss.

Schule und Jugendverband müssen gemeinsame Kommunikationsplattformen schaffen und nutzen. Bereits in Vorgesprächen zu neuen Projekten müssen die Verantwortlichen von Jugendarbeit und Schule klare Absprachen und Vereinbarungen treffen und festlegen, wann und wo gemeinsame Zwischen- und Abschlussreflexionen von Projekten stattfinden.

Für einen optimalen Informationsfluss zwischen Schule und außerschulischem Partner ist es wichtig, dass der Jugendverband schrittweise fest in die Schulstruktur eingebunden wird und es einen gleichberechtigten regelmäßigen und institutionalisierten Erfahrungs- und Informationsaustausch im Verlauf der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und außerschulischen Partnern gibt. Beide Seiten müssen die Aufgabe der Vernetzung und des kontinuierlichen Informationsaustausches ernst nehmen, damit keine unnötigen Irritationen oder Kommunikationsprobleme entstehen. Gleichzeitig werden auch spezifische Fortbildungen für die verschiedenen Akteure nötig.

Abschluss

Die Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Ganztagschulen hat sich seit Beginn der Umsetzung des rheinland-pfälzischen Ganztagschulprogramms im Jahre 2002 in vielfältigen einzelnen Projekten als zukunftsweisend und konstruktiv erwiesen. Als wichtig hat sich herausgestellt, dass Schule und Jugendarbeit weiter daran arbeiten, als gleichberechtigte Partner/innen eine gemeinsame „Kultur des Zusammenlebens und -arbeitens in ihren Kooperationen zu entwickeln. In dem gemeinsamen Entwicklungsprozess, den Schule und Jugendarbeit bereits durchlaufen haben und noch durchlaufen werden, bieten sich dafür vor Ort viele Möglichkeiten und Chancen, aber auch Herausforderungen. Die hohe Bedeutung der gemeinsamen Verantwortung für die Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen muss dabei für alle Beteiligten im Mittelpunkt der Betrachtung stehen. Gleichzeitig ist es aber auch wichtig, dass in den Kooperationen die verschiedenen Arbeitsweisen und das unterschiedliche Selbstverständnis von Jugendarbeit und Schule berücksichtigt werden und die Rahmenbedingungen der Arbeit für alle Akteur/innen an der Schule stimmen. In Rheinland-Pfalz wurden hierfür unter konzeptionellen, organisatorischen und finanziellen Aspekten betrachtet gute Voraussetzungen und Regelungen geschaffen und die wichtige Bedeutung der Öffnung der Schule für außerschulische Partner erkannt. Die in Rheinland-Pfalz mittlerweile stark ausdifferenzierten Unterstützungsstrukturen für an Ganztagschulen Tätige sind für das Gelingen von Kooperationen von Schule und Jugendarbeit ebenso von hoher Bedeutung.

Viele Jugendverbände haben die Möglichkeit erkannt, Ganztagschule mitzugestalten und ihre besonderen Kompetenzen beispielsweise in den Bereichen der Persönlichkeitsbildung, der Methoden- und Sozialkompetenz einzubringen und Kinder und Jugendliche für Jugendverbände zu interessieren.

In den nächsten Jahren werden sich, auch durch den geplanten weiteren Ausbau der Ganztagschulen, über die bereits bestehenden vielfältig gestalteten Kooperationen von Ganztagschulen mit Jugendverbänden hinaus, viele weitere Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Ganztagschulen ergeben. Gleichzeitig

ist jedoch auch wichtig, dass Jugendarbeit als wichtige Bildungsinstanz weiterhin ihren eigenständigen und finanziell ausreichend geförderten Bereich außerhalb der Schule haben muss.

Schule und Jugendarbeit müssen insgesamt eine gemeinsame „Kultur des Zusammenlebens und -arbeitens“ in ihren Kooperationen entwickeln sowie gemeinsam Chancen und Herausforderungen von Kooperationen annehmen. Beide Seiten stehen in einem gemeinsamen und steten Entwicklungsprozess. Dabei muss gesehen werden, dass sich durch die Kooperationen große Chancen eines gegenseitigen Nutzens bieten. Es muss längerfristig zu einer kooperativen Arbeitsteilung von Schule und Jugendarbeit kommen, um gemeinsam an der sinnvollen Gestaltung der Lebens- und Lernwelten von Kindern und Jugendlichen mitwirken zu können. Dabei sind unterschiedliche Lernorte wichtig, um ein umfassendes Bildungsangebot zu erhalten.

Ergebnisse des rheinland-pfälzischen Projektes „Kooperation von Jugendarbeit und Ganztagschule“

Als eine wichtige Ergebnissicherung des mehrjährigen Projektes erfolgte die Veröffentlichung des Leitfadens „Zusammenarbeit macht Schule“ im Wochenschau Verlag. Der Leitfaden soll sich als Orientierungshilfe insbesondere an in der Jugendarbeit tätige hauptamtliche oder ehrenamtliche Kräfte richten, die entweder neue Kooperationen mit Ganztagschulen eingehen möchten, oder bereits kooperieren und mehr Informationen brauchen oder Anregungen durch die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit dem Thema suchen. Intention ist es aber auch, Schulen zu erreichen, die Kooperationen eingehen wollen und von dem im Leitfaden angebotenen Erfahrungsschatz profitieren können. Inhaltlich geht es in dem Leitfaden zunächst einmal darum, einen allgemeinen Überblick zum Thema Kooperation von Jugendverbänden und Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz zu geben. Es folgen unterschiedlichste best-practice-Beispiele aus rheinland-pfälzischen Jugendverbänden, ein Kapitel über Erfahrungen aus gelingenden Kooperationen an Ganztagschulen sowie ein insbesondere für Praktiker interessantes Kapitel mit Tipps für die gemeinsame Zusammenarbeit.

Mit dem Leitfaden werden Jugendarbeit und Schulen neue Impulse für bestehende und weitere Kooperationen gegeben und gleichzeitig ein kleiner Einblick in die Vielfalt der derzeitigen Projekte von rheinland-pfälzischen Jugendverbänden ermöglicht.

Literatur

- Blum, Andreas (2003): Auf dem Weg zu einer neuen Schulkultur – Ganztagschule in Rheinland-Pfalz. In: hessische Jugend 3/2003. Wiesbaden
- Blum, Andreas (2003): Jugendverbände in der offenen Ganztagschule. Ein durch Landesmittel gefördertes Projekt des Landesjugendringes Rheinland-Pfalz zur Begleitung von Kooperationen der Jugendverbände mit Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz. In: Deutsche Jugend 9/2003. Weinheim
- Blum, Andreas (2005): Von der punktuellen Kooperation zur verlässlichen Struktur – Das Beispiel der Rahmenvereinbarungen in Rheinland-Pfalz. In: Fitzner, Thilo/Schlag, Thomas /Lallinger, Manfred W.: Politik – Pädagogik – Kooperationen. Edition akademie 11, Evangelische Akademie Bad Boll. Bad Boll
- Blum, Andreas (2005): Jugendarbeit und Ganztagschule in Rheinland-Pfalz. Vorreiter für eine gemeinsame Bildungskultur. In: Jugendl Nachrichten (Bayrischer Jugendring), 10/11 2005. München
- Blum, Andreas (2006): Handbuch Zusammenarbeit macht Schule. Kooperation von Jugendarbeit und Ganztagschule. Schwalbach/Ts.
- Held, Karl-Heinz (2003): Rheinland-Pfalz wird Ganztagschulland (2003). In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagschule 2004 – Neue Chancen für die Bildung. Schwalbach/Ts., S. 71-84
- Landesjugendring Rheinland-Pfalz (2002): Positionen Außerschulische Bildung. Mainz
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend: Kinder- und Jugendpolitik des Landes – Landesjugendplan 2002/03 (Durchführungsplan). Mainz

Gerhard Helgert

Das Konzept der Adolf-Reichwein-Schule Nürnberg

Reformpädagogische Wurzeln

Die Adolf-Reichwein-Schule Nürnberg ist eine von Nürnbergs sieben allgemeinbildenden Schulen in freier Trägerschaft. Sie trägt den Namen eines zumindest in Süddeutschland weitgehend vergessenen Reformpädagogen.

Adolf Reichwein (1898-1944) wirkte nach seinem Studium zunächst führend in der thüringischen Volkshochschulbewegung mit und widmete sich der Arbeiter- und Lehrlingsbildung.

1930 wird er als Professor für Geschichte und Staatsbürgerkunde an die Pädagogische Akademie in Halle berufen. Nach seiner Entlassung aus dem akademischen Lehramt durch die Nationalsozialisten entwickelt Reichwein in seiner einklassigen Landschule im brandenburgischen Tiefensee ein reformpädagogisches Schulmodell. In seinen pädagogischen Schriften berichtet er von „der Selbstkraft, die jedem Kind innewohnt und die es gilt zu nutzen“. Lerninhalte bewertet er dabei in ihrer Bedeutung nach der Lebensnähe zu seinen Schülern (Ernstcharakter); er baut auf projektartige Arbeitsformen (Vorhaben), die nicht selten in besondere Werke der Schüler münden. Sein Ansatz ist der des ganzheitlichen Lernens in einer selbsttätigen, sozialen und schöpferischen Lern-, Arbeits- und Lebensgemeinschaft. Erziehung und Ausbildung in einer Gruppe, erziehender Unterricht und Zusammenleben in der Schule über den Tag hinweg kennzeichnen Reichweins Schulmodell. Die Sorge, welchen Weg ein Lehrer seinen Schülern im totalitären Staat hin zu einer demokratischen, solidarischen Gesellschaft aufzeigen kann, treibt ihn um.

Kann uns die pädagogische Sicht dieses Mannes mit seinen außerordentlichen menschlichen Qualitäten, kann uns Reichweins kindgerechtes, an praktischer Erfahrung orientiertes Lehren in der Gegenwart helfen? Kann und soll sein Modell wenigstens im Ansatz auf eine moderne Großstadtschule übertragen werden? Wir meinen ja, stellt sich uns doch täglich die Frage, welchen Weg und welche Chancen wir heute den Kindern in unserer krisengeschüttelten Industrie- und Wissensgesellschaft durch unsere Arbeit aufzeigen können.

Ganztagsrealschule

Die Adolf-Reichwein-Schule Nürnberg ist (Zitat aus einem Brief des Sohnes Reichweins, Dr. Roland Reichwein, aus dem Jahre 1989 an uns) „eine Schule, die sich ernsthaft bemüht, ihrem Namenspatron Ehre zu machen“. Vor knapp 50 Jahren als Schule mit Tagesheim gegründet, wurde die Einrichtung von den Schulgründern nach Reichwein benannt, dessen Werk ihnen während des Studiums begegnet war. Sie hat sich seit ihrer Übernahme durch uns Lehrkräfte im Jahr 1984 zur einzigen gebundenen Ganztagsschule Mittelfrankens entwickelt. Zu diesem Zeitpunkt wurde im Zuge der Ausarbeitung des Schulprofils auch die Auseinandersetzung mit reformpädagogischen Modellen forciert. Der Zuspruch von Schülern und Eltern wuchs mit der Pflege und der Fortschreibung des besonderen, die Gedanken Reichweins würdigenden Schulkonzepts deutlich an. Heute besuchen über 350 Schülerinnen und Schüler in 14 Klassen unsere staatlich genehmigte, technisch-naturwissenschaftlich ausgelegte Realschule.

Der gemeinnützige Trägerverein der Schule hat sich 1958 in seiner Gründungssatzung, in der ausdrücklich Bezug auf Reichweinsche Pädagogik genommen wird, das Ziel vorgegeben, inmitten der Lehrstoffdichte weiterführender Schulen wieder Raum für erzieherische Betreuung zu schaffen. Aufgabe der Einrichtung ist gemäß dieser Satzung „die Förderung der Bildung und Erziehung Jugendlicher und die Erziehung zur Lebenstüchtigkeit durch stärkere Verknüpfung des Schulwissens mit praktisch-technischen Fertigkeiten“.

Für uns ist offensichtlich, dass ein solches Ziel erst an einer Ganztagsschule verwirklicht werden kann. Hier kann sich die „Nachbarschaft“ (A. Reichwein) zwischen erziehenden Erwachsenen und Schülern voll entfalten, der Lehrer kann wirklich Einsicht in das Wesen des Kindes gewinnen und versuchen, Kinder und Jugendliche „in die Zukunft zu führen“. In unserer Arbeit gehen wir dabei ebenso von den Ansprüchen der zukünftigen Arbeitswelt wie von der späteren Rolle unserer Schüler in einer modernen Großstadt aus. Die „Mittlere Reife“ erweist sich heute als nahezu unerlässliche Mindestqualifikation für den Einstieg in eine zukunftssträchtige berufliche Laufbahn; darüber hinaus dient sie als Basis für den erfolgreichen Übertritt an weiterführende Bildungseinrichtungen. Nach nahezu fünf Jahrzehnten stetiger Entwicklung hat sich unsere Schule in Nürnberg im Bewusstsein der Öffentlichkeit als pädagogische Alternative gut etabliert. Als Ganztagsschule in gebundener Form kommt sie zwei erkennbar bestehenden Ansprüchen der Eltern entgegen: Sie bietet ab 7.30 Uhr (freiwilliges Frühstücksangebot) bis weit nach 16.00 Uhr einen Ort ganztägiger Sicherheit und Betreuung für ihre Kinder und nutzt darüber hinaus den Status als staatlich genehmigte Schule mit reformpädagogischem Hintergrund zur Weiterentwicklung und Festigung eines besonderen, ganzheitlichen Schulprogramms. Dies auch, aber nicht ausschließlich, um für Kinder und Jugendliche, die aus individuellen Gründen auf staatlichen Regelschulen ihre Chance nicht erhalten,

eine Alternative zu bieten. Wir sind keine „Brennpunkt-Schule“, aber es trifft sicher zu, dass wegen des immer noch geringen Angebots auf diesem Sektor Eltern von Kindern, die als lern- und verhaltensauffällig gelten, an einer Ganztageseinrichtung wie unserer besonderes Interesse zeigen. Unsere Realschule (Wahlpflichtfächergruppe I) schafft mit ihrer lebensnahen, naturwissenschaftlich-technischen Ausrichtung auch für diese Kinder ein wichtiges Angebot. Wissensvermittlung und Lernerfolg einerseits, Lern- und Lebensatmosphäre andererseits stehen an unserer Schule in einem engen, sich bedingenden Zusammenhang. Ein positives soziales Binnenklima ergibt sich zumindest an einer „Großstadtschule“ mit gewollt heterogen zusammengesetzter Schülerschaft nicht von selbst. Es beruht vielmehr auf einem erzieherischen und ethischen Grundkonsens, der täglich, in jeder Schulstunde und darüber hinaus umgesetzt, immer wieder erarbeitet und gefestigt werden muss. Ohne die Mitarbeit von Sozialpädagogen und Erziehern, von Künstlern und Handwerkern, wäre uns dies nicht möglich. Bei der Aufnahme der Kinder in die Eingangsklassen spielt neben der Einschätzung von gegenwärtiger und zukünftiger schulischer Leistungskraft die erkennbare Notwendigkeit einer ganztägigen Zusammenarbeit mit den jungen Menschen eine große, oft die entscheidende Rolle.

Schritte der Schulentwicklung

1958	Gründung des Studienheims am Stadtpark zur Förderung und Betreuung schulpflichtiger Kinder und Jugendlicher.
1960	Schulgründung, 5-Tage-Woche, Nachmittagsunterricht, Tagesheim für alle Schüler (Hausaufgabenbetreuung durch externe Tutoren; Lehrer und Studenten).
1982	Wahlfach Metallwerken als Zusatzausbildung, Aufgabenbetreuung ausschließlich durch eigene Lehrkräfte.
1984	Übernahme der Schule durch Lehrkräfte und Erzieher. Handwerksmeister eingestellt.
1986	Einbau der Aufgabenstunden in den Rhythmus des Stundenplans, Wahlfachangebot entwickelt.
1992	Rhythmisiertes Schuljahr mit drei Schulfesten; Schulfahrten; Ferienfahrten.
1993	Erste Sozialpädagogin eingestellt.
1994/95	Schulstunden, Übungsphasen, Ruhephasen, wechseln sich ab. Ein „freier Bereich“ soll Entscheidungsfähigkeit und Selbstständigkeit der Schüler fördern.
1995/96	Erstmals Werkkurs (handwerkliche Grundausbildung) für alle Schüler der 7. Jahrgangsstufe.
1999/2000	Werkkurs auf Jahrgangsstufe 8 erweitert (Wahlunterricht).

- 2000/2001 Einteilung des Schuljahres in fächerübergreifende Themenkreise in den Jahrgangsstufen 5, 6, 7, 8 und 9 abgeschlossen (Lehrkräfte, Sozialpädagogen, Handwerker, Künstler).
Werkkurs auf Jahrgangsstufe 9 erweitert (Wahlunterricht).
- 2002/2003 Verstärkung der jahrgangsübergreifenden Unterrichtsphasen im Wahlunterricht, Werkkurs ab 5. Jahrgangsstufe.
- 2003/2004 Soziales Lernen als Pflichtfach in Jahrgangsstufe 5.
Förderunterricht (M/E) für die Eingangsstufe eingerichtet.
- 2004/2005 Pädagogische Begleitung lese- und rechtschreibschwacher Kinder durch Fachkraft eingerichtet.
- 31.01.2005 Die Klingel wird abgeschaltet.
- 01.10.2005 Zusätzliche Pflichtstunden in Jahrgangsstufe 5:
Gildenarbeit/Arbeitsstunden/Sport (erweitert).

Zwar wirkten bei vielen dieser Entwicklungsschritte die Lehrkräfte zusammen mit der Schulleitung und dem Trägerverein als Ideengeber, die Durchsetzung jedoch ist stets von Schülerseite forciert worden. Wurde eine Neuerung nur in einer Klasse oder in einem Jahrgang erprobt, erfolgte schnell ein energisches Einfordern durch den Rest der Schülerschaft, so zum Beispiel bei der Einführung der handwerklichen Grundausbildung, dem Einbau der Übungsstunden in den Rhythmus des Stundenplans, einem erweiterten Wahlfachangebot oder dem „freien Bereich“, der die Entscheidungsfähigkeit und Selbstständigkeit der Schüler fördert.

Heute sind viele Kriterien für eine moderne, schülergerechte Ganztagschule an unserer Schule erfüllt und stellen Alltag dar: Wechsel von Anstrengung und Entspannung, Übungsstunden mit dem Fachlehrer unmittelbar nach Aufnahme des Stoffs statt schriftlicher Hausaufgaben, Vertiefung durch Hinarbeiten auf besondere Ziele (Abschlussstage), Rückblick auf abgeschlossene Themen in Ruhe und Freude, Ansprechen aller Sinne. In vielen Konferenzen während des Schuljahrs werden diese Felder hinterfragt und weiterentwickelt.

Die Woche an der Adolf-Reichwein-Schule Nürnberg

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
7.30 – 8.15	Frühstück	Frühstück	Frühstück	Frühstück	Frühstück
8.15 – 9.00	Fachunterricht Gildenarbeit 5 a	Fachunterricht Werkstatt- unterricht 5 b Arbeitsstunde 5 a	Fachunterricht	Fachunterricht Werkstatt- unterricht 7 b Arbeitsstunde 5 a, c	Fachunterricht

9.00 – 9.45	Fachunterricht Werkstatt- unterricht 7a	Fachunterricht Werkstatt- unterricht 5b	Fachunterricht Arbeitsstunde 5b	Fachunterricht Werkstatt- unterricht 7b Soziales Lernen 5c/D	Fachunterricht Arbeitsstunde 5b, c
9.45 – 10.30	Fachunterricht Sprechstd. SozPäd. Werkstatt- unterricht 7a	Fachunterricht Sprechstd. SozPäd. Werkstatt- unterricht 5b	Fachunterricht Werkstatt- unterricht 5a	Fachunterricht Sprechstd. SozPäd. Werkstatt- unterricht 5c	Fachunterricht Sprechstd. SozPäd.
Pause					
10.50 – 11.30	Fachunterricht Sprechstd. SozPäd. Gildenarbeit 5c	Fachunterricht Sprechstd. SozPäd. Gildenarbeit 5b	Fachunterricht Sprechstd. SozPäd. Werkstatt- unterricht 5a	Fachunterricht Sprechstd. SozPäd. Werkstatt- unterricht 5c	Fachunterricht Freie Stunde 5 Spielezimmer Lesezimmer Spielgeräte- verleih Ölmalerei Modellbau Comiczeich- nen, Nadelfil- zen, Schulzoo Hartplatz Tischtennis
11.30 – 12.15	Freie Stunde 8 Spielezimmer Lesezimmer Spielgeräte- verleih Afrikanisches Trommeln Ölmalerei Hartplatz Tischtennis	Freie Stunde 9 Spielezimmer Lesezimmer Spielgeräte- verleih Afrikanisches Trommeln Ölmalerei Hartplatz Tischtennis	Fachunterricht Sprechstd. SozPäd. Werkstatt- unterricht 5a	Fachunterricht Werkstatt- unterricht 5c Soziales Lernen 5a EÜ	Freie Stunde 6 Lernen am Computer Spielezimmer Lesezimmer Ölmalerei Trommeln Streichholz- modelle Hartplatz Tischtennis
Pause					
12.30 – 13.15	Freie Stunde 7 Spielgeräte- verleih Spielezimmer Zeitungsraum Afrikanisches Trommeln Ölmalerei Hartplatz Tischtennis	Übungsstunde 9. Kl. Förder- unterricht	Textilwerkstatt Physikalische Experimente Basteln mit Metallbau- kästen Ballsport Stretch und Relax Filzen/Seiden- malerei Schatten- theater Maskenbau	Comic- zeichnen Biologie ein- mal anders Kochen Filzarbeiten Arbeiten mit Fotopapier Wir lesen gemeinsam Zeitung Kegeln	Soziales Lernen 5b EÜ

Mittagspause	Mittagessen Spielezimmer Spielgeräte- verleih Offene Metall- werkstatt Schulcafé Golfspielen Hartplatz Tischtennis	Mittagessen Spielezimmer Spielgeräte- verleih Dartspielen Ölmalerei Schulcafé Hartplatz Tischtennis	Mittagessen Spielezimmer Spielgeräte- verleih Offene Metall- werkstatt Ölmalerei Schüler- zeitung Schulcafé Hartplatz Tischtennis	Mittagessen Spielezimmer Spielgeräte- verleih Textilwerkstatt Modellbau Schulcafé Hartplatz Tischtennis	Mittagessen Spielezimmer Spielgeräte- verleih Nadelfilzen
14.00 – 14.45	Fachunterricht Werkstatt 6a Soziales Lernen 5c EÜ	Fachunterricht Werkstatt 6b Soziales Lernen 5a MÜ	Übungsstunde Motorradkurs Tanz 5/6 Schüler- zeitung	Fachunterricht Soziales Lernen 5b MÜ	Übungsstunde Kinogruppe Partyteam
14.45 – 15.45	Fachunterricht Werkstatt 6a	Fachunterricht Werkstatt 6b	Übungs- stunde Motorradkurs Café Olé Sport 5	Fachunterricht	Übungs- stunde
15.45 – 16.15	Fachunterricht	Fachunterricht	Fachunterricht	Fachunterricht	
15.45 – 18.00	Offene Werk- statt	Offene Werk- statt	Offene Werk- statt	Modellbau	

Selbstkraft und Erziehung zur Gemeinschaft

Eigene Verantwortungsbereiche für Schüler sind uns im Schulalltag besonders wichtig: Arbeitsteilige Dienste in der Gemeinschaft unter Anleitung Erwachsener oder älterer Schüler in der Reparaturwerkstatt, der Schulband, der Spielothek, einer Partygruppe, im Schulcafé, beim Pausenverkauf, im Schultanzraum, aber auch der obligatorische Ordnungsdienst auf dem gesamten Schulgelände belegen unsere Einstellung. Als Nachweis unserer ganzheitlichen Sicht des Ganztagschulgedankens gehen diese besonderen Verantwortungsbereiche jedes Schülers in das Jahreszeugnis ein. Vom ersten Schultag an werden unsere Kinder langsam aber stetig zur Eigenverantwortung geführt. Auch wie eigenverantwortlich Freizeit gestaltet wird, gilt es zu erlernen: In einer „Freien Stunde“, möglichst mitten am Vormittag nach einer anstrengenden Unterrichtssequenz (eben nicht in einer zufällig entstehenden Freistunde) wählen die Schüler aus einem vielfältiges Angebot aus: Spielgeräteverleih, Spielezimmer, Zeitungsraum, Afrikanisches Trommeln, Ölmalerei, ein Hartplatz, Tischtennis, Lesezimmer, Modellbau, Comiczeichnen, Nadelfilzen, der Schulzoo oder die Werkstatt erwarten die Kinder. Hier kann geschnuppert werden, entschieden, in welche Richtung die Freizeitbeschäftigung gehen könnte, oder es wird einfach entspannt und geplaudert.

Die Freie Stunde ist nicht die einzige Überraschung, die unsere Schulneulinge erwartet:

Gelegenheit zur eigenen Ausformung und Vertiefung des Lehrstoffs bieten die *Arbeitsstunden*. Bei ihrer Einführung haben wir Erfahrungen von Ganztagsschulen in anderen Bundesländern aufgegriffen und auf unsere Bedürfnisse hin abgestellt. Wir unterscheiden die allgemeine Arbeitsstunde und die Arbeitsstunde zum Halbjahresmotto, die über Monate hinweg nur einem Thema gewidmet ist.

Die Aufgaben in der allgemeinen Arbeitsstunde stellen entweder die Fachlehrer oder die Schüler sich selbst. Ihre Vorschläge werden, wenn sie Sinn machen, bevorzugt anerkannt. Die Aufgaben müssen zum Lehrplan im weitesten Sinn passen. Für die Aufgabenstellung ist das Schulbuch, aber auch jedes andere Arbeitsmittel (Übungsblätter, Internet, pädagogisches Material, Zeitungen etc.) zulässig. Für Aufbewahrung des Materials sorgt das Klassenlehrerteam. Zusammenarbeit der Schüler ist jederzeit möglich, allerdings stellt jeder Schüler eine eigene, individuelle Arbeit her. Der Lehrer sorgt in den Arbeitsstunden für ein gutes Arbeitsklima und greift bei Fragen des Schülers ermutigend, zur Kooperation anregend und wenn nötig auch helfend ein.

Die Wahl des Schulfachs, in dem Arbeiten erstellt werden, obliegt dem Schüler. Lehrer beraten ausschließlich. Alle fertigen Arbeiten werden dem Fachlehrer abgegeben. Sie werden auf Wunsch des Schülers benotet, in jedem Fall aber im Unterricht auf Fehler hin besprochen. Die Arbeiten werden auf Anregung des Fachlehrers und Wunsch des Schülers ausgestellt bzw. vom Schüler präsentiert. Alle Arbeiten bleiben bis Jahresende beim Fachlehrer. Zusätzliche Hilfestellung in den Arbeitsstunden ist möglich durch Sozialpädagogen/Erzieher, z.B. bei Präsentationsvorbereitungen oder ganz individuell auf Wunsch der Kinder, durch Förderlehrer (Herausnehmen einzelner Schüler oder Gruppen in ein besonderes Lernumfeld), Handwerker, Künstler, Eltern, Experten. Die Aufgaben sollen vor allem Stärken des Schülers stärken und Mut zum Angehen von Schwächen machen.

„Schöpferische Pausen“ sind ausdrücklich erlaubt und wirken sich nicht (direkt) auf die Benotung aus. Die Arbeitsstunden zum Halbjahresthema sind ähnlich organisiert, die Aufgaben oft komplexer und besonders für partnerschaftliches Arbeiten geeignet.

Zusammenleben an unserer Schule soll für den ganzen Menschen in die Zukunft wirken, Situationen schaffen, die auch im späteren Leben auf die uns anvertrauten Jugendlichen zukommen können. Im Vertrauen auf eigene Kraft und auf die einer (ihrer) Gemeinschaft, müssen sie lernen, sie zu meistern. *Verantwortungsbewusstsein* entsteht nicht von selbst, wir üben es mit unseren Kindern ein. Die 5.-Klässler verrichten einmal in der Woche in Gruppen von jeweils fünf Kindern zusammen mit einem Lehrer oder Erzieher eine Stunde lang einen Dienst an der Gemeinschaft. Jeder Schüler ist in den „Gilden“ für seine Mitmenschen und sogar für die weitere Schulumgebung verantwortlich:

So hilft die Gilde „Garten- und Teichpflege“, unsere Schulwiesen, den Zier- und Gemüsegarten, die Blumenkästen, den Wintergarten und den Teich zu erhalten. Überall, wo der Hausmeister aus Zeitmangel zurückstecken muss, greift die Gilde ein. Schmutzige Hände können die Folge sein! Blühende Ecken und frisches Gemüse, auch für unsere Tiere, sind es in jedem Falle!

Die „Tiere-Gilde“ holt Heu beim Bauern, füttert Ziegen, Meerschweinchen und Hasen, pflegt die Aquarien und die Hühnerschar. Da Tiere ebenso wie Menschen Mist machen, ist auch hier Abhilfe zu schaffen. Die Toleranz auch anderen Lebewesen gegenüber ist uns selbstverständlich – muss aber bei unseren Kindern oft erst wieder geweckt werden. Wie auf einem kleinen Bauernhof arbeiten die „Tierpfleger und -halter“ natürlich mit den „Gärtnern“ eng zusammen.

Die Gilde „Haus und Hof“ rettet so manchen Stuhl durch rechtzeitiges leimen, pflegt die Schaukästen unserer Schule, baut Unterkünfte für die Tiere und spielt einfach „Mädchen (Bübchen) für alles“. Sie kümmert sich auch schon um den Umzug ins 2007 fertig gestellte neue Schulhaus.

Die Gilde „Fuhrpark“ schließlich pflegt unsere beiden Schulbusse, sie baut aus Fahrradruien einen Fuhrpark für nachmittägliche Ausflüge und unterhält diesen unter Anleitung eines Kfz-Meisters.

Für uns Lehrer und Erzieher bietet die Gildenarbeit eine hervorragende Gelegenheit, unsere Schützlinge näher kennen zu lernen und dann auf ihre persönlichen Eigenarten auch außerhalb dieser Stunden verstärkt zu achten. Für die Kinder selbst entstehen durch die ungewohnte Arbeit oft Erfolgserlebnisse, die sonst vielleicht versagt blieben: Kenntnisse über Tiere und Pflanzen auf dem Gelände der Einrichtung sowie neue Fähigkeiten, die gerne und mit Stolz genutzt und weitergegeben werden.

Lehrplan und Stundentafel

Ministeriell vorgegebene Lernziele und Lerninhalte sind auch für unser Haus bindend; in der Methode der Wissens- und Könnensvermittlung unterscheiden wir uns jedoch erheblich von vergleichbaren öffentlichen Schulen. Ein kindgerecht gestalteter Tagesablauf – wechselweise Unterrichts- und Übungsphasen – schafft Raum für ein besonderes Lernklima. Wir haben viel Zeit für gemeinsames Wiederholen, Üben, Vertiefen, Sichern und Verstehen des Lehrstoffes. Im Vertrauen auf die garantierte Hilfestellung des Lehrers lernt jedes Kind angstfrei zu fragen, erneut zu fragen aber auch gefragt zu werden. Exemplarisches Lernen ist uns wichtiger als die schon von Reichwein gebrandmarkte „Stoffhuberei“.

Um bestehende Realschullehrpläne thematisch auszugestalten, ist jedes Schuljahr in zwei *Jahres-Themenkreise* aufgeteilt, in denen die Fachlehrer über Monate hinweg fächerübergreifend zusammenwirken können. Die von Reichwein kritisierte Zerrissenheit der einzelnen Fächer wird zumindest im Ansatz aufgehoben. Die Folge ist

eine höhere Motivation aller Beteiligten. So wurde 2001 bis 2003 das erste Halbjahr der 5. Klassen unter das Motto „Harry Potter“ gestellt. Dabei kam es auf Wunsch der Schüler zur Einteilung der Klassen in „Häuser“, mit einem entsprechenden Bewertungskatalog für Verhalten und Leistung, im Fach Deutsch zur Klassenlektüre des aktuellen Bandes der Jugendbuchreihe, in Anlehnung daran zur Gestaltung einer Wochenzeitung und schließlich zur gemeinsamen Internetrecherche. In Erdkunde wurde die Nachbarschaft auf Zauberpflanzen hin abgegrast, dabei ein Gartenbaubetrieb kennen gelernt und akribisch erforscht. Der Englischunterricht trug das Thema „Familie und Freunde in England“ und den Einstieg ins englischsprachige Internet bei; in Biologie wurde u.a. Kräuterkunde betrieben, in Religion wurden Naturreligionen, in Mathematik die „mystische“ Welt der Zahlen untersucht und der Kunstunterricht wirkte an der Gestaltung der Wochenzeitschrift mit. Ein sportliches Turnier (wenn auch nicht in luftigen Höhen) nach ausgeklügelten Regeln durfte natürlich nicht fehlen. Zauberelexamen, Rezepte aus der Internatsküche, (Kräuter-)Riechprüfungen und ein „Hogwarts-Rap“ waren sinnliche Höhepunkte des Abschlusstages. In den letzten Jahren haben wir uns bei den jüngeren Schülern anderen Halbjahresthemen wie „Abenteuer Schule“ oder „Der Dschungel ruft“ verschrieben; auch hierfür lässt sich der Lehrplan wunderbar nutzen.

	5. Klassen	6. Klassen	7. Klassen	8. Klassen	9. Klassen
1. Halbjahr	Eine Reise durch Raum und Zeit	panta rhei – alles fließt	Cäsars Welt – Giovannis Welt	It's cool, man – Jugend-cooltour	Berufliche Orientierung I
2. Halbjahr	Hallo Nachbar! Dankeschön.	Puzzle Europa	Tausend spannende Jahre – das Mittelalter	Fortsetzung It's cool, man – Jugend-cooltour	Berufliche Orientierung II

In den Fächern Deutsch, Englisch, Mathematik, Physik und Chemie sind alle Jahrgänge mit zusätzlichen Pflichtstunden (*Fachübungsstunden*) bestückt. Sie dienen der weiteren Erläuterung, besonders jedoch der Übung und Anwendung. Die Fachlehrer verwenden das erweiterte Stundenangebot zu Formen der Gruppen- und Partnerarbeit. In den Übungsstunden der Klassenstufen 5 und 6 kann sich der Förderlehrer außerhalb des Klassenverbandes einzelnen Schülern oder Kleingruppen widmen. In Jahrestufe 10 sind die Stunden auf die intensive Vorbereitung auf die Abschlussprüfung hin ausgerichtet.

In jeden Jahresplan unserer Schule bauen wir parallel zum obligatorischen Lehrplan eine *Erweiterung der Unterrichtsinhalte* ein: Im ergänzenden Werkunterricht der höheren Klassen hält z.B. der Lehrmittelbau Eingang; In besonderen Vorhaben entstehen Computer- und Werkzeuge, Flaschenzugmodelle oder Lernspiele. Im Jahrgang 8

findet ein Sozialpraktikum, im 9. Schuljahr ein mehrtägiger Erste-Hilfe-Kurs mit Bescheinigung (Rotes Kreuz) und ein obligatorisches Betriebspraktikum statt.

Zusätzliche Unterrichtsfächer bietet der gebundene Freizeitbereich mit den Schwerpunkten (Leitthemen) „Gemeinschaftsbildung“ (Grünlandpflege, Umweltgruppe, Kochen, Bibliothek), „Kulturell-musische Bildung“ (Gestalten mit Holz und Metall, Schattenspiel, Comiczeichnen, naturwissenschaftliches Experimentieren, Trickfilm, Theaterspiel, Musizieren) und „Freizeit“ (Origami, „Sport-Spiel-Spaß“, Modellbau, Hallensport, Bogenschießen, Kegeln). Hier findet die Ausbildung stets altersgemischt statt; der soziale Zusammenhalt in familienähnlicher Gruppe wird dadurch gestärkt.

Rhythmisiertes Schuljahr, Klasse 5

Erste Schultage, Orientierung in neuer Umgebung

Kennenlernwoche im Schullandheim mit Klassenlehrer und Sozialpädagogen

1. halbjährliche Arbeitsphase, z.B. unter dem fächerübergreifenden Thema
„Abenteuer Schule“

Ausbildung in der Schulwerkstatt, Gestaltung eigener Werke

Festlicher Abschlusstag zum Thema „Abenteuer Schule“

Zwischenzeugnis mit ganzheitlicher Würdigung

2. halbjährliche Arbeitsphase unter einem neuen fächerübergreifenden Thema
„Frühlingsfest“

Festlicher Abschlusstag zum fächerübergreifenden Thema

Schullandheimwoche zum Jahresende

Sommerfest

Jahreszeugnis mit ganzheitlicher Würdigung

Erziehender Unterricht

Kindern und Jugendlichen fällt es nach unserer Erfahrung oft schwer, sich in Gruppen und den darin ablaufenden Prozessen zurechtzufinden. Dem wollen wir entgegenwirken. Das Schulfach „*Soziales Lernen*“ bietet einen Rahmen für unsere jüngsten Schüler und Schülerinnen, um ein „soziales Miteinander“ in einer größeren Gruppe zu erlernen und einzuüben. Eine Gruppe besteht hier aus 12-15 Kindern und trifft sich wöchentlich für eine Schulstunde, während der andere Teil der Klasse Übungen in einem Kernfach durchführt. Themen wie freies Reden im Gesprächskreis, Selbstwahrnehmung/Fremdwahrnehmung, Entwicklung eines realistischen Selbstbildes, aktives Zuhören, Kooperationsfähigkeit beim Lösen komplexerer Aufgaben, Respekt sich selbst und anderen gegenüber werden zusammen mit der

Sozialpädagogin behandelt und dann durch sie und die Klassenlehrer während spezieller Stunden auf den Fachunterricht übertragen.

Jede Stunde in diesem speziellen Fach beginnt mit einem Gesprächskreis. Die Schüler haben die Möglichkeit, sich zu einem vorher genannten Thema zu äußern. Der Ablauf ist geprägt von klaren Gesprächsregeln, die vor Eröffnung der Runde wiederholt werden: Im Zentrum steht ein vorbereitetes Thema aus den oben aufgeführten Bereichen. Zum Abschluss erfolgt die Zusammenfassung der Stunde und, falls nötig, die Reflexion dabei erlebter Situationen.

Im Sinne unserer Schulsatzung wurde nach langjährigen Erfahrungen mit Werkkursen im Freizeitbereich an unserer Schule 1984 ein Modell einer Werkrealschule (Lehrlingsausbildung kombiniert mit einem höheren Schulabschluss) entwickelt und bis 1998 praktiziert. Als logische Fortsetzung ist in der Folge unser *erweiterter Werkunterricht Metall/Holz* in den allgemeinen Ganztagsbetrieb eingebaut worden:

Alle Schülerinnen und Schüler der Klassen 5, 6 und 7 besuchen halbjährlich für drei Wochenstunden unsere Metall- und Holzwerkstätten. Unter Anleitung des Handwerksmeisters lernen sie die Möglichkeiten kennen, die Werkstoffe wie Metall und Holz bieten. Die Arbeit mündet schließlich in ein persönliches Werkstück, das die erworbenen Kenntnisse dokumentiert. Am Ende der Kurse sollen zwei Erfolgserlebnisse stehen: Das mit Händen greifbare, selbstständig erarbeitete Produkt und die Einsicht in das „Warum?“ des technischen Funktionierens (und damit die Wertschätzung theoretischen Wissens). So wird Wissen im Sinne Reichweins nicht angelernt, sondern angeeignet. Über die individuellen Werkstücke hinaus bestimmen „Vorhaben“ – projektartige, arbeitsteilige gemeinsame Werke, die „ein Bedürfnis befriedigen, die eine Hilfe leisten“, die Arbeit in der Werkstatt. Die Umgestaltung eines Bauwagens zum Schulcafé, ein Schulteichprojekt, die Einrichtung eines Mehrzweckgebäudes (Computerraum, Töpferei, Büro, Theaterraum) oder die themenbezogene Arbeit im Jahreskreis sind hier Beispiele. Der Werkstattbereich kann nach den Grundkursen in den Folgeklassen weiter besucht werden und bildet damit einen wichtigen Bestandteil unserer Ganztagsbetreuung. Dieses Angebot wird von unseren Jugendlichen sehr gut angenommen. So verknüpfen sich theoretisches Schulwissen und praktische Fähigkeiten mit den durch unsere Arbeit geweckten Freizeitbedürfnissen. Erstes handwerkliches Können verbindet sich mit solider Allgemeinbildung, deren Wert den jungen Menschen schon in der Schule durch die Anwendung in der Praxis bewusst werden kann.

Auch *künstlerisch-handwerkliches Arbeiten* hat hier längst Einzug gehalten: An einem Ort, an dem große, mittlere und kleine Menschen nicht nur Lernzeit verbringen, sondern miteinander leben, sich alle recht gut kennen, an dem sie allmählich beginnen, sich zu schätzen, zu bewundern, zu mögen, wo allein schon der gemeinsame Genuss von Essen und Trinken eine vertraute Atmosphäre schafft, an einem solchen Ort wird auch *Begegnung mit Kunst* möglich. Wir halten sie für notwendig und lassen sie stattfinden. Wir wenden uns bewusst gegen die allseitige Präsenz

von bis zu 60 TV-Programmen, von Internet und Cyberspace, gegen die Welt der Fernreisen in unwirkliche Touristencamps und die zunehmender Entrückung in virtuellen Räumen. Wir verstehen uns auch als Einrichtung, an der eigeninitiierte Sozialisation stattfindet, „ästhetische und praktische Subkultur“, wie es eine unserer Kunsterzieherinnen einmal anlässlich einer Ausstellung unserer Schule in einem Kulturzentrum Nürnbergs formulierte. In dieser Kultur kann Kunst gedeihen, so schrieb sie weiter. In der Werkstatt und im Kunstatelier der Reichwein-Schule gehen nicht nur Gegenstände durch Schülerhände, an denen die Grundtechniken des Metallhandwerks erlernt werden können; es gibt nicht nur die Möglichkeit, sinnvolle Reparaturen an Gebrauchsgegenständen des Schulalltags vorzunehmen oder Fahrräder und Motorräder zusammenzubauen – was wir an der Schule sehen können, fällt auch in einen Bereich jenseits des praktischen Nutzens.

Die Kunstobjekte sind oft der Zweckbindung enthoben. Schrottteile, Holz und Metallreste werden zusammengestellt, genagelt, geschweißt, geklebt, im Anschluss daran im Kunstunterricht bemalt. Wer dabei zuschauen kann, wie die Schüler, die diese Objekte herstellen, „ihren Eifer stärken und steigern“ (Adolf Reichwein), muss diese Worte Reichweins nicht kennen, um zu verstehen, dass hier pädagogischer Nutzen entsteht.

Der Bereich „Schulwerkstätten“ unserer Einrichtung entwickelt sich stetig weiter. Eine Ergänzung im landwirtschaftlichen Bereich ist angedacht. Hier kann auf Erfahrungen von Mitarbeitern in Projektarbeiten zum Thema Umwelt und Naturschutz zurückgegriffen werden.

Gemeinschaft und Individuum

Zu Beginn des Schuljahrs verlassen die Schülerinnen und Schüler der Eingangsklassen mit ihrem Leiterteam und einer Sozialpädagogin „zum Kennenlernen“ für einige Tage die Schule. Es beginnt auf diese Weise der Prozess des Einbringens der eigenen Persönlichkeit in die neue, nun den Alltag prägende Gruppe. Die Beobachtungen der Pädagogen aus diesem ersten Jahresabschnitt dienen als Grundlage für die Unterrichtstätigkeit: Wie unterschiedlich sind die individuellen Fähigkeiten hinsichtlich Konzentration, Arbeitshaltung und Gemeinschaftsgeist? In Spielen und Übungen, Gesprächen am Kamin, in Diskussionen und beim gemeinsamen Essen ergeben sich erste Erkenntnisse. Zurück in der Schule berichtet das Team allen in der Klasse unterrichtenden Lehrern über einen langen Nachmittag hinweg von ihren Eindrücken. Auch die Eltern werden ausführlich unterrichtet. Allmählich kristallisieren sich in der folgenden Unterrichtszeit die einzelnen Persönlichkeiten heraus; das Fach „Soziales Lernen“, in dem sie „ihre“ Sozialpädagogin wöchentlich wieder treffen, hilft, ein fundiertes Bild der Kinder entstehen zu lassen. Nun kann individuelle Förderung in Kleinstgruppen bei Defiziten im unterrichtlichen oder im sozialen Bereich beginnen; die Teilnahme am altersübergreifenden Wahlunterricht

schaft den Kontakt zu älteren Schülern, die Möglichkeit der Teilnahme an den selbstständig wirkenden AGs zeigt, wo besondere Verantwortung möglich ist und zugleich dass sie anerkannt wird. Schon das erste Zwischenzeugnis dokumentiert neben der individuellen Leistung in den obligatorischen Schulfächern auf einer zweiten Seite die Leistungen des Schülers für die Gemeinschaft in besonderen Verantwortungsbereichen.

Die Lehrerrolle

Wir Lehrer und Lehrerinnen unserer Schule bilden den Schulträger; wir verwalten und gestalten demokratisch unser Lebenswerk. Wir unterhalten eine Ganztagsreal-schule in freier Trägerschaft und spüren dabei den Reichweinschen Ideen nach.

Lehrerpersönlichkeiten wie Reichwein trifft man selten; wir alle besitzen sein Charisma nicht. Einer so starken Persönlichkeit setzen wir ein starkes Team entgegen. Mit 27 Kolleginnen und Kollegen haben die Lehrer im Mitarbeiterteam von mehr als 52 Personen eine wichtige, aber nicht die dominierende Stellung. Sie kooperieren mit Erziehern, Sozialpädagogen, dem Küchenteam, Künstlern und Handwerkern; dies nicht nur im Freizeitbereich der Schule, sondern in der täglichen Unterrichtsarbeit und daneben in ausführlichen gemeinsamen Besprechungen und Konferenzen, z.B. zu den laufenden Vorhaben. Die Vielzahl der Klassenfrühstücke, der Feste und Feiern, aber auch ein „lebendiger“ Hauswirtschaftsunterricht in der Großküche und der durch Aktionen außer Haus oft spontan veränderte Tagesablauf erfordern das Zusammenwirken von allen Mitarbeitern bis hin zur Küchenleitung. Nicht nur die bewusste Aufnahme von „Sorgenkindern“ (A. Reichwein), Kindern mit besonderer körperlicher, leistungsspezifischer oder sozialer Wesensart, setzt die Zusammenarbeit mit Erziehern, den Förderlehrern, der Kollegin für Legasthenieförderung oder den Kreativkräften in Atelier und Werkstatt voraus. Ein Beispiel: Im Biologieunterricht benötigt eine Lehrerin dringend Reagenzglashalterungen – wir haben nicht die nötige Anzahl. Die Ernstsituation (A. Reichwein) ist da; einem Bedürfnis der 5. Jahrgangsstufe muss abgeholfen werden. Im Handwerksgrundkurs der 5. und 6. Klasse erteilt der Meister den Auftrag zum Entwurf praktischer hölzerner Halterungen in Kleingruppen. Nachdem die unterschiedlichen Vorschläge in freier Rede verteidigt worden sind (wie das geht, haben die Kinder mit ihrer Sozialpädagogin im Fach „Soziales Lernen“ geübt), werden die besten Ideen in Modelle umgesetzt (die Schüler stimmen ab, nicht die Lehrkräfte), dann erneut besprochen und schließlich gefertigt. Diese Aktion war zu Beginn des Schuljahrs nicht unbedingt vorgesehen, das „echte Leben“ holt uns hier ein – sicher nicht zum Schaden der Kinder, die stolz und bedacht ihre Werke nutzen. Bei anderen, komplizierteren Aufträgen greift das Fach „Technisches Zeichnen“ nach Absprache mit Planzeichnungen helfend ein.

Trotz der personellen Unterstützung durch die Fachkräfte wie sie besonders in den

Vorhaben zu Tage tritt, bleibt uns als Lehrer einer Ganztagschule mehr als die Rolle des bloßen Wissensvermittlers. Im Sinne unseres Namensgebers leiten wir innerhalb des Unterrichts oder in den eigenverantwortlichen Gruppen zu selbstständiger Arbeitsweise an, schaffen kooperative Lernsituationen oder nehmen z.B. nahezu alle am Mittagstisch unserer Kinder teil. Jeder von uns ist im Tandem Klassenlehrer; kaum einer erteilt nicht zusätzlich Wahlunterricht in den altersübergreifenden Gruppen. Oberstes Gebot ist dabei wie für die anderen Mitarbeiter die Nähe zu unseren Kindern und Jugendlichen über den gesamten Schultag hinweg.

Wir Mitarbeiter betrachten unsere Einrichtung nicht als festgeschriebene, in den Strukturen vorgegebene, „eigene“ Schulform. Vielmehr handelt es sich um einen Organismus, um etwas Lebendiges, das von der gesamten Schulgemeinde, auch den Eltern, verändert wird, ja sich wandeln muss, um auch weiter den uns anvertrauten Kindern möglichst nahe zu sein. Wir Pädagogen sehen uns als Spurengänger in schwierigen Zeiten. Unser neues Schulhaus, das wir 2007 beziehen werden, bietet hier eine große Chance, aber auch eine echte Herausforderung: Es ist wohl unser größtes Vorhaben – wir bauen ein 100 Jahre altes Lagergebäude zum ganztägigen und ganzheitlich orientierten Lebensraum um.

Christiane von Freeden

Das Schulkonzept des Gymnasiums der Stadt Kerpen – Europaschule

Vorwort

Um es gleich vorweg zu sagen: Ich finde meine Schule gut. Lebendig. Spannend. Abwechslungsreich. Seit 1970 unterrichte ich hier, habe viele Ideen mitentwickelt, erprobt, verworfen, verändert, habe Krisen durchlebt und Erfolge gefeiert.

Für mich ist diese Schule ein kleiner Kosmos, hier und im Umfeld der Schülerinnen und Schüler und der Lehrerinnen und Lehrer geschieht alles, was im Leben eben geschehen kann: Glück und Unglück, Erfolg und Misserfolg, Krankheit und Tod, Liebe, Heirat, Scheidung, Schwangerschaft, Zuwendung, Abneigung, Einsamkeit und Gemeinsamkeit. Wer täglich mit Menschen zu tun hat wie wir Lehrerinnen und Lehrer, wird sich wohl nie über Langeweile beklagen können, selbst wenn man zum soundsovielten Mal die Regeln der englischen Konditionalsätze durchnimmt. Denn im Vordergrund stehen doch immer die Menschen mit ihren persönlichen Erfahrungen und ihren vielfältigen Gefühlen und Wünschen.

Zugegeben: Auch diese Schule ist nicht perfekt. Nicht alles läuft so gut wie es soll. Nicht jeder Schüler, nicht jeder Lehrer verhält sich immer richtig. Nicht jede Aktion, nicht jedes Engagement erbringt das gewünschte Ergebnis.

Aber: Es ist eine Schule, in der viele miteinander reden, in der viele zusammen arbeiten, in der viele offen sind für Reflexion, in der viele bereit sind sich mit Toleranz und Freundlichkeit zu begegnen.

1. Die Außensicht der Schule

Was sehen die Eltern, wenn sie ihre Kinder an unserer Schule anmelden wollen?

Kerpen ist eine Kleinstadt, die sich aus mehreren früher unabhängigen Ortsteilen zusammensetzt. Unsere Schule ist das einzige Gymnasium am Ort, es gibt außerdem eine Gesamtschule, eine öffentliche und eine private Realschule und zwei Hauptschulen. Die Kinder kommen aus zwölf zum Teil ganz kleinen Grundschulen in ihren jeweiligen Ortsteilen. Nun kommen sie an ein riesiges Gymnasium mit zur

Zeit 1900 Schülerinnen und Schülern, die von rund 140 Lehrpersonen unterrichtet werden. Das Gebäude ist dementsprechend groß, und die Frage, die die meisten Eltern zunächst beschäftigt, ist nicht etwa die Frage nach den Anforderungen des Gymnasiums, sondern die Frage: Wie wird sich mein kleines Kind hier in dieser großen Schule zurecht finden? Wie wird es die Fahrt im Schulbus erleben? Werden die Lehrer mein Kind in dieser Menge wahrnehmen? Wird es so gut behütet werden wie in der Grundschule?

Dies sind aus Elternsicht sicherlich berechtigte Sorgen. Eine große Schule hat Nachteile, allerdings hat eine gute große Schule auch viele Vorteile, indem sie eine große Zahl von Angeboten machen kann.

Wie ist das Gymnasium so groß geworden?

Das Gymnasium Kerpen wurde 1968 gegründet, und zwar als reine Ganztagschule. Kerpen war in den 60er Jahren noch durch eine starke Landwirtschaft, vor allem jedoch durch den Braunkohletagebau geprägt. Von einem Ganztagsgymnasium erhoffte man sich 1968, symptomatisch für die Zeit, eine Förderung von Kindern und Jugendlichen aus bildungsferneren Schichten. Mit dem Rückgang der Landwirtschaft und den sich verändernden Standorten des Braunkohletagebaus änderte sich Kerpen. Viele Flächen wurden als Industriegebiete und neue Wohngebiete erschlossen, Kerpen wuchs. Berufspendler aus Köln, Düren, Aachen, Jülich, vor allem junge Familien siedelten sich hier an.

Dass das Gymnasium in dieser Weise mitwachsen würde, konnte damals niemand voraussehen. Im Jahr 1975 zog die Schule in einen Neubau ein, der ursprünglich als Schulzentrum für ein kleines Ganztagsgymnasium, eine Ganztagsrealschule und eine Ganztagsauptschule geplant war. Heute bewohnen wir das gesamte Gebäude und haben das Glück, damit ein Gebäude zu besitzen, das vom Architekten und dem ersten Schulleiter als Ganztagschule geplant wurde, mit einer großen Mensa, einer Cafeteria für die Oberstufe, einer sehr großen Bibliothek mit fast 30 000 Büchern, Spielräumen im Keller, Lehrküchen und Werkräumen, einer großzügigen Außenanlage am grünen Stadtrand. Als die Schule Ende der 70er Jahre immer größer wurde, kam in der Stadt der Wunsch auf, ein zweites Gymnasium in Halbtagsform zu errichten. Diese Schule wurde zwar gegründet, sie blieb jedoch so klein, dass eine Oberstufe nicht genehmigt wurde. Daraufhin wurden die beiden Gymnasien zusammengelegt, mit der Auflage neben den Ganztagsklassen auch zwei Halbtagsklassen pro Jahrgang einzurichten. Für die Stadt Kerpen ist es günstiger, nur ein Gymnasium unterhalten und pflegen zu müssen, nur eine Physiksammlung, nur eine Bibliothek einrichten zu müssen. Es ist gleichzeitig unser Glück, denn wir werden von der Stadt in einer Weise ausgestattet, von der Gymnasien in anderen Kommunen, die oft mehrere Gymnasien versorgen müssen, nur träumen können.

In welche Zweige gliedert sich die Schule?

Heute müssen sich Eltern, die ihr Kind bei uns anmelden wollen, zwischen vier verschiedenen Zweigen entscheiden:

- a) dem vollen Ganztagszweig mit drei Pflichtnachmittagen in den Klassen 5 und 6, später zwei Pflichtnachmittagen (nach Einführung der achtjährigen Gymnasialzeit auch in Jgst. 7 drei Nachmittage),
- b) dem Wahlganztagszweig mit einem Pflichtnachmittag und weiteren freiwillig zu belegenden Nachmittagen,
- c) dem Halbtagszweig (bisher kein Pflichtnachmittag für Klassen 5 bis 8, dies wird sich jedoch jetzt nach Einführung der achtjährigen Gymnasialzeit ändern, dann werden auch Halbtagsklassen aufgrund der erweiterten Stundentafel einen Pflichtnachmittag haben. Inwieweit diese Änderung Einfluss auf das Wahlverhalten von Schülern und Eltern haben wird, bleibt abzuwarten),
- d) dem bilingualen Zweig, einem Halbtagszweig, der jedoch auf Grund des erweiterten Englischunterrichts einen Pflichtnachmittag hat (in Zukunft zwei Pflichtnachmittage ab Klasse 6).

Die Schule ist täglich von 7.30 bis 16.30 Uhr geöffnet, und jede Schülerin und jeder Schüler kann täglich ohne Voranmeldung hier essen und an einer von Lehrern geleiteten Hausaufgabenbetreuung in der Bibliothek teilnehmen. Das heißt, dass Kinder und Eltern flexibel auf häusliche Situationen reagieren können.

Im Schuljahr 2004/2005 wurden vier volle Ganztagsklassen gebildet, zwei Wahlklassen, zwei Halbtagsklassen, zwei bilinguale Klassen, im Schuljahr 2005/2006 drei volle Ganztagsklassen, zwei Wahlklassen, zwei Halbtagsklassen, zwei bilinguale Klassen.

Ein Wechsel des Zweigs ist nach Klasse 6 möglich, bzw. zu einem anderen Zeitpunkt aus persönlichen Gründen nach Absprache mit der Schulleitung.

2. Innensichten

Wie erleben die Schülerinnen und Schüler Ganztagschule?

Häufig erlebe ich bei der Anmeldung von Grundschulkindern die Situation, dass Eltern sich fast dafür entschuldigen, ihr Kind im Ganztagszweig anzumelden. Sie bräuchten eigentlich keine Ganztagschule, sie seien in der Lage selbst dem Kind zu helfen, sie seien zu Hause, nicht berufstätig, gute und sorgende Eltern aber: Das Kind will unbedingt in den Ganztagszweig.

Warum? Im Laufe der Jahre bin ich immer wieder auf die gleichen Antworten gestoßen. Die Kinder erleben die große Schule als ein riesiges Abenteuer, das mit Gleichaltrigen bewältigt werden kann. Den ganzen Tag mit Freunden zusammen zu sein, mit anderen Kindern zu Mittag zu essen, 75 Minuten (!!!) Mittagspause zum Spielen und Toben zu haben, das Gebäude, den Schulhof, die Sportanlagen

erforschen zu dürfen, aus der Fülle von Arbeitsgemeinschaften wählen zu dürfen. Es ist ein großer Reiz und Nervenkitzel, in die Welt der Jugendlichen und der Erwachsenen einsteigen zu dürfen. Je nach Veranlagung ist dieser Einstieg natürlich auch angstbesetzt, und daher reservieren wir einen Teil des Gebäudes für die Klassenräume der fünften und sechsten Klassen, suchen Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer, die gerne mit den Jüngsten arbeiten, und geben den fünften Klassen jede Woche einen ganzen Nachmittag „Klassenfreizeit“. Hier ist der Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin von der 5. bis zur 9. Stunde, von 11.50 bis 16.05 Uhr, mit der Klasse zusammen. In dieser Zeit finden zwei Stunden Unterricht zu einem beliebigen Zeitpunkt statt, man geht gemeinsam essen, und man hat Zeit für Kennenlernspiele, für die Ausgestaltung des Klassenraums, um ein Geländespiel zu machen, um ein Fußballspiel gegen die Parallelklasse zu organisieren oder um Probleme oder Klassenregeln zu besprechen, eine Zeit auf jeden Fall, in der alle sich außerhalb der Unterrichtssituation begegnen können. Im sechsten Schuljahr fällt die Klassenfreizeit weg, dafür haben alle Ganztagsklassen einen AG-Nachmittag. Der AG-Nachmittag ist ein Pflichtnachmittag. Die Kinder wählen jeweils zu Beginn des Halbjahrs eine AG, und diese Wahl ist für ein halbes Jahr verbindlich. Wir verstehen das AG-Angebot als einen Beitrag zur Freizeiterziehung, man kann eine neue Sportart ausprobieren, ein neues Hobby kennen lernen. Die AGs haben im Schnitt 15-18 Teilnehmer aus unterschiedlichen Klassen. Kinder aus Halbtagsklassen können das AG-Angebot freiwillig nutzen.

AG-Angebote für Klassen 5/6/7 – 1. Hj. 05/06

Wir spielen Tischtennis!

Aufbau einer Schulmannschaft im Fußball

Basketball/Streetball

Fußball

Jonglieren und Akrobatik

Partyrezepte

Einstudieren des Musicals „Ritter Rost: The Rusty King“

Theater-AG

OFOs: Wir basteln originelle Flugobjekte (OFOs)

Seidenmalerei

Keramik

Förderkurs Naturwissenschaften I (Technik/Informatik)

Förderkurs Naturwissenschaften II (Biologie, Chemie)

Weitere AG-Angebote

Zusätzlich zu den Pflicht-AGs für die Jahrgänge 5 bis 7 gibt es am Donnerstag Nachmittag eine große Zahl von freiwilligen AGs für die älteren Schüler, bzw. für

jahrgangsübergreifende Angebote. So spielen beispielsweise in der Big Band Schülerinnen und Schüler von Klasse 5 bis Klasse 13. Das bedeutet, dass am Donnerstag für keine Jahrgangsstufe Pflichtunterricht stattfinden darf; dieser Nachmittag wird seit Bestehen der Schule von normalem Unterricht freigehalten. Wir halten diesen Nachmittag für besonders wichtig, um das Zusammenleben und Zusammenarbeiten von Jugendlichen unterschiedlichen Alters zu fördern, um voneinander zu lernen und miteinander zu üben, um ein Team von Menschen mit unterschiedlichem Können und Kenntnisstand zu sein.

AG-Angebote für alle Jahrgänge – 1. Hj. 05/06

Inline Hockey AG

Segelflug

Sportleiter-Ausbildung

Laufen (Schulmannschaft)

Triathlon

Big Band

Blockflötenensemble

Musical

Chor: Schüler/innen – Eltern und Lehrerchor – (abends! 18.30-20.00 Uhr)

Streichorchester

Jazzband

Geige + Vororchester

Theater

Achtung, Aufnahme! Erstellung eines eigenen Hörspiels

Schülerzeitung

„Mittendrin statt keine Ahnung – Die Politik-AG“

Italienisch

Spanisch: Diplomas de Espanol – Nivel Inicial und Nivel Intermedio

„DELFI“ International anerkanntes Sprachdiplom für Französisch

Vorbereitung auf das Cambridge Certificate OF Advanced English (CAE)

Eine-Welt-AG

Mediation (Streitschlichtung) – Theorie

Streitschlichtung – Praxis

Konzipieren von Radiosendungen

Astronomie

„Erste Hilfe“

Mofaführerschein

Bühnentechnik/Lichttechnik

Welche Essensangebote gibt es?

In unserer großen Mensa essen mittags bis zu 600 Lehrer und Schüler. Sie haben an drei Tagen (nicht dienstags, dann essen nur die Klassen 9 und 10, nicht donnerstags, dann essen nur die AG-Teilnehmer) die Auswahl zwischen zwei Menüs, eins davon ist vegetarisch. Gerichte mit Schweinefleisch werden besonders gekennzeichnet. Die Küche ist von der Stadt an eine Küchenleiterin verpachtet, die mit ihrem Team das Essen täglich frisch zubereitet. Dieses Küchenteam arbeitet seit vielen Jahren bei uns, und die Küchenleiterin kann auf Wünsche oder Kritik flexibel reagieren. Den Kindern in Klasse 5 schmeckt das Essen sehr gut, je weiter sie in die Pubertät hineinwachsen, desto mehr kritisieren sie nicht nur ihre Eltern und Lehrer, sondern auch das Essen. Für € 2,90 erhält man ein Essen mit Vorsuppe, Nachtisch und Getränk; auch viele Lehrerinnen und Lehrer nehmen das Essensangebot gerne an. Nicht nur für die Kinder, die mit dem Essen immer sehr viel schneller fertig sind als die Erwachsenen, ergeben sich in der Mensa informelle, unkomplizierte Gesprächsmöglichkeiten.

Die Schüler der Oberstufe fühlen sich der Mensa entwachsen, sie treffen sich lieber in der daneben liegenden Cafeteria, in der Gebäck, Getränke, Brötchen, aber auch kleinere warme Gerichte angeboten werden.

In der ersten Pause gibt es in der Mensa das Café Olé, ein Frühstückscafé, in dem Schülerinnen und Schüler der Klassen 7 und 8 zusammen mit dem Mensateam belegte Brötchen, Gebäck und Getränke verkaufen. Es gibt allerdings keine Süßigkeiten, keine Schokoriegel, keine Cola-Getränke, sondern nur Waren, die man mit einigermaßen gutem Gewissen als gesund bezeichnen kann. Zwar stellt die Schülervertretung jedes zweite Jahr einen Antrag auf Aufstellung eines Cola-Automaten, doch mit Hilfe der klugen Schüler und Eltern, die in der Schulkonferenz mitentscheiden, wurden diese Anträge immer abgelehnt.

Zweimal pro Woche gibt es im Spielkeller während der Mittagszeit einen „Saftladen“, in dem interessante Mixgetränke verkauft werden: „Roter Liebestrunke“ oder „Grashüpfer“ – ein äußerst attraktives Getränk mit Waldmeistersirup, dessen Genießer man im Nachmittagsunterricht an den kleinen grünen Bärtchen erkennt. Dieser Saftladen wird von zwei Lehrerinnen mit Teams von Sechstklässlern geleitet.

Einmal pro Woche ist eine Teestube für die Klassen 9 und 10 geöffnet, in dem eine Lehrerin mit einem Team von Neuntklässlern Tee, koffeinfreien Kaffee und frisch gebackene Waffeln verkauft.

Welche Förderangebote gibt es?

Zunächst einmal gibt es die tägliche Hausaufgabenbetreuung, den sogenannten „Workshop“, in der Bibliothek. Hier stehen mindestens ein Mathematiklehrer und ein Sprachenlehrer als Ansprechpartner zur Verfügung. Donnerstags gehen viele

zum Workshop, da ja an diesem Nachmittag kein Pflichtunterricht ist, am Freitag ist das Bedürfnis nach betreuten Hausaufgaben allerdings sehr gering. Natürlich kommen besonders viele in den Workshop, wenn Klassenarbeiten anstehen oder wenn die Zeugniskonferenzen drohen, während am Tag nach der Zeugniskonferenz die Bibliothek ziemlich leer ist.

Wie die meisten Schulen haben wir nicht genug Lehrer, um alle von uns für sinnvoll erachteten Maßnahmen durchführen zu können. Daher können wir nur in begrenztem Umfang zusätzliche Förderkurse anbieten, meist Deutsch für Kinder mit geringeren Deutschkenntnissen, mal einen Rechtschreibkurs. Im Moment experimentieren wir mit Wochenendförderkursen für die Mittelstufe, die ein Erfolg zu werden scheinen. Von Freitag Nachmittag oder Samstag bis Sonntag Nachmittag können sich Schüler für einen Förderkurs anmelden, bzw. bestimmte Bausteine aus einem Förderkurs wahrnehmen. Als dieses Modell in der Lehrerkonferenz vorgeschlagen wurde, gab es viele Skeptiker, aber bereits beim ersten Mal meldeten sich 37 Schüler aus Klasse 9 für den dreitägigen Wochenendworkshop Mathematik an. Bei der anschließenden schriftlichen Befragung äußerten fast alle Teilnehmer, wie froh sie gewesen seien, endlich einmal ohne Zeitdruck alle Fragen stellen zu können, die sie hatten, und zwar so lange, bis sie es verstanden. Es wurde ganz deutlich, dass im Rahmen des normalen Unterrichts offensichtlich viele Fragen nicht gestellt werden, wenn in einer Durchschnittsgeschwindigkeit vorgegangen werden muss. Ähnliche Teilnehmerzahlen, immer über 30, gab es beim Wochenendkurs Deutsch für Klassen 9 und 10, sowie an einem Sonntagskurs für Klasse 11: „Wie kann ich meine Deutsch-Klausuren verbessern? Bearbeitung eines Sachtexts/Bearbeitung eines literarischen Texts.“ Als nächstes soll ein Wochenendkurs „Wiederholung wichtiger Elemente der englischen Grammatik“ für Klassen 9 und 10 stattfinden.

Eine Lehrerin beschäftigt sich seit einiger Zeit mit der Förderung von besonders begabten Schüler. Sie berät Kinder, die individuell eine Klasse überspringen wollen, wendet sich an die entsprechenden Lehrer, um passendes Fördermaterial zu erhalten, organisiert das „Gruppenspringen“ von Klasse 9 in Klasse 11 mit einem gezielten Förderunterricht in den schriftlichen Fächern und betreut Schülerinnen und Schüler, die an dem Projekt „Schule und Universität“ teilnehmen.

Was passiert außerhalb der Unterrichtszeiten?

Die 75-minütige Mittagspause bietet Zeit zum Essen. Das geht bei unseren Schülern und Schülerinnen sehr schnell, denn danach ist für die Jüngeren Zeit zum Spielen und Toben. Im Freizeitkeller gibt es eine Spieleausgabe, eine Disco, einen Kickerkeller, die Bibliothek steht zum Lesen oder Arbeiten zur Verfügung, die Klassenräume sind geöffnet, Sporthallen oder Sportplatz mit Fußballfeldern und Streetballkörben können genutzt werden, seit neuestem betreut von ausgebildeten Sporthelfern aus der Mittelstufe, auf dem Schulhof gibt es Tischtennisplatten, aber

natürlich auch Gelegenheit zum Verstecken, Rennen und Toben. Die Älteren nutzen Aula oder Außengelände eher als Kommunikationsraum.

Das Gebäude und die Schulhöfe sind groß und sie bieten auch Möglichkeiten sich zurückzuziehen. Wir hatten einen klugen Architekten, der sagte, dass eine Schule auch nicht einsehbar Ecken haben müsse, damit sich die Schüler der Aufsicht der Lehrer hin und wieder entziehen können. Selbstverständlich wie wahrscheinlich an allen Schulen kämpfen auch unsere Aufsichten gegen heimliche Raucherecken und verbotenes Verlassen des Schulgeländes, so wie das in früheren Generationen üblich war und wie es auch weiterhin sein wird. Aber dennoch halten wir es für ein berechtigtes Bedürfnis, dass Kinder und Jugendliche unter sich sein wollen, Regeln testen, hinter einem Busch über die Jungen bzw. über die Mädchen kichern und lästern, unter einem versteckten Treppenabsatz die Freundin küssen, unbeobachtet über Probleme reden und weinen wollen.

Unsere Schülerinnen und Schüler erleben die Schule als einen Ort, der ihnen als Lebensraum mit vielen Möglichkeiten offen steht. Ob es die Basketballnacht ist, die Lesenacht mit Übernachtung im Klassenzimmer, Theaterproben, Tanzproben, Bandproben sind, Jahrgangsstufentreffen, Ehemaligentreffen, der Abiball, Weihnachtsfeiern oder Klassenfeste, unsere Schüler nutzen das Gebäude in selbstverständlicher Weise. Für Abende und Wochenenden führen wir ein kompliziertes Belegungsbuch für Bühnen, Küchen, Musikprobenräume, Spielkeller, Cafeteria usw., damit es nicht zu bösen Überraschungen und Überschneidungen kommt. Wir halten dies für ein gutes Zeichen von Akzeptanz der Schule.

Um Eltern und Schüler auf alle stattfindenden Veranstaltungen in der Schule aufmerksam zu machen, benutzen wir Informationsbriefe in grellem Orange, damit sie sich in den Schultaschen von „normalen“ Unterrichtskopien unterscheiden.

Normalerweise haben wir drei Literaturkurse in der Jahrgangsstufe 12, die alle Theater spielen und aufführen wollen, daneben gibt es eine Unterstufen- und eine Oberstufen-Theater-AG, eine Unterstufen- und eine sehr eindrucksvolle Oberstufen-Musical-AG, eine Marionetten-AG. Natürlich will niemand zu Beginn des Schuljahrs auftreten, sondern erst nach langen Probezeiten, also entbrennt ein heißer Konkurrenzkampf um Proben- und Aufführungstermine. Nicht zuletzt gibt es noch das Lehrertheater, eine Gruppe von rund 25 Kolleginnen und Kollegen, die seit zwanzig Jahren für Schüler und Eltern Theater spielen. Wir spielen Komödien und lassen über uns lachen, dies ist ein Geschenk an unsere Schülerinnen und Schüler und immer ein großer Publikumserfolg.

Viele Aktivitäten gibt es auch auf musikalischem Gebiet. Es gibt einen Lehrer-Eltern-Schüler-Chor, der schon Tourneen nach Spanien, Ungarn, Frankreich und New York gemacht hat, eine Big Band, die auch bei vielen Veranstaltungen außerhalb der Schule auftritt, eine Jazzband von hoher Qualität, seit neuestem eine Lehrer-Rockband, diverse Schülerrockbands, ein kleines Streichorchester, ein Flötenorchester.

Um einzelne Schüler mit besonderen musikalischen Begabungen zu fördern,

gibt es an Sonntagnachmittagen das „Forum junger Künstler“, in dem Einzelne unter Konzertbedingungen in einem kleinen Bühnensaal vor Publikum auftreten, mit einführenden Worten, mit Applaus und Blumen und einem kleinen Empfang am Ende. Wir möchten, dass unsere Schüler die Gelegenheit bekommen, Auftritte zu trainieren und sich zu präsentieren. Hier haben schon Konzerte von hoher Qualität stattgefunden. Genauso nervös wie die Jugendlichen sind unsere musikalisch begabten Lehrer, wenn sie sich an einem Sonntagmorgen einmal im Jahr in der musikalischen Lehrer-Musik-Matinée dem Publikum präsentieren. Besonders eindrucksvoll ist der „Hausmusikabend“: Einzelne oder Gruppen oder Klassen zeigen ihr musikalisches Können, eine große Bandbreite an Instrumenten, Stimmen, Stilrichtungen, ein Abend, der immer zu lang wird, weil es viel zu viel Programm gibt, aber so schön und abwechslungsreich, die Aula bis auf die letzte Treppenstufe besetzt, dass man erfreut und bewegt nach Hause geht.

Besonders für die älteren Schülerinnen und Schüler versuchen wir immer wieder interessante Veranstaltungen in die Schule zu holen, Podiumsdiskussionen mit Politikern, Vorträge von Wissenschaftlern, Zeitzeugen, Politikern, Journalisten u.ä..

Wer dies im Einzelnen verfolgen möchte, kann sich auf unserer immer aktuellen Homepage (www.gymnasium-kerpen.de) weiter informieren. Die Homepage hat sich in den letzten Jahren zu einem äußerst wichtigen Bestandteil der Schule entwickelt, einmal als Dokumentationszentrum, dann als Informationsquelle, über das Gästebuch als Kommunikationsmittel. In der „Lobecke“ werden Einzelne, die sich auf irgendeinem Gebiet, seien es gute Leistungen, gute Ideen, Freundlichkeit oder Hilfsbereitschaft, hervor getan haben, besonders gewürdigt. Unter anderem dient die Homepage auch als Plattform für Unterrichtsmaterialien, die von Schülern und Lehrern heruntergeladen und bearbeitet werden können. Darüber hinaus bietet sie ausführliche Linksammlungen sowohl zu fächerspezifischen als auch allgemein schulischen Aspekten. In einem passwortgeschützten Bereich können sich Kollegen schulinterne Informationen und Formulare downloaden. Viele Homepages von Schülern sind mit der Schulhomepage verlinkt, so dass die Möglichkeit besteht, diese Homepages zu besuchen. Hier öffnet sich also ein großes und häufig genutztes Feld von Kommunikation zwischen den am Schulleben Beteiligten.

Über viele Jahre war die jeweils zum Halbjahrsende erscheinende Zeitung „Gymnasium aktuell“ ein wichtiges Informations- und Dokumentationsmittel. In der Zwischenzeit geht die Bedeutung dieses Mediums zurück, da es ja immer hinter der Homepage herhinkt.

Warum ist das Gymnasium im kleinen Kerpen Europaschule?

Mit der Namensgebung „Europaschule Kerpen“ und den damit verbundenen Zielen möchte das Gymnasium der Stadt Kerpen das Bewusstsein für Europa und für die europäische Einigung stärken. Vor allem sollen die Menschen in ihrer Gemeinsamkeit

und ihrer Verschiedenheit im Vordergrund stehen. Das Nachdenken über Europa schließt die Beschäftigung mit Menschen außerhalb Europas ein. Letztendlich geht es um die Erziehung zu einem menschenwürdigen Zusammenleben, es geht um Erziehung zu internationaler Verständigung, es geht um interkulturelles Lernen. Unterrichtseinheiten in allen Fächern sowie außerunterrichtliche Aktivitäten sollen innerhalb der Schule sowie nach außen wirken. Somit wird Europa zum Programm unserer Schule.

Unser Austauschprogramm

Das Gymnasium Kerpen nennt sich „Europaschule“, weil wir unseren Schülerinnen und Schülern deutlich machen wollen, dass sie als Deutsche in einen europäischen Kulturkreis eingebunden sind. Sie sollen europäisch denken lernen, ohne ihre deutschen Wurzeln zu verleugnen.

Die Tatsache, dass wir mit europäischen Schulen in allen Himmelsrichtungen zu tun haben, unsere Schülerinnen und Schüler zu Familien ins europäische Ausland fahren, regelmäßig Gruppen aus anderen Ländern in unserer Schule zu Gast sind, bewirkt, dass unsere Jugendlichen in der persönlichen Begegnung Vorurteile und Klischees erkennen und abbauen und dass sie ihre eigene Situation nicht mehr als alleinigen Maßstab für mögliche Lebensformen halten. Sie lernen zwischen einem Land und seiner Regierung und einem Land und seinen Menschen zu unterscheiden. Es gibt nicht mehr „den Ausländer“, sondern die Einzelperson mit ihren Stärken und Schwächen. Schüleraustausche schaffen ein Klima von gegenseitigem Verständnis; die Schülerinnen und Schüler lernen so Land und Leute im Alltag kennen; sie können Sprache anwenden; oftmals entstehen persönliche Partnerschaften und sogar Freundschaften. Die modernen Medien helfen dabei, schneller Kontakte zu knüpfen und zu vertiefen.

Unsere Schule bietet Austauschmöglichkeiten mit Schulen in England, Frankreich, Schweden, Polen, Russland, Spanien, USA und China an. Die Schüler sollen nicht nur an einigen Tagen am Unterricht in den anderen Schulen teilnehmen, in den Familien leben oder gemeinsam Kultur erleben und Besichtigungsprogramme durchführen, sondern gemeinsam vor Ort an einem Projekt arbeiten. Somit werden auch andere Unterrichtsfächer als die Sprachen in den Austausch einbezogen. Fächerübergreifendes Arbeiten kann dann praktiziert werden.

Ziel muss es weiterhin auch sein, den Schülerinnen und Schülern Auslandspraktika zu ermöglichen. Dies wurde bisher mehrmals erfolgreich im Zusammenhang mit dem Nottingham-Austausch durchgeführt; unsere Schüler machten Praktika in Nottingham, und wir konnten englischen Schülerinnen und Schülern Praktika im Kerpener Raum vermitteln.

Aus dem Spanischunterricht heraus wuchs eine Schulpartnerschaft zu einer Schule in Corinto/Nicaragua. Briefe wurden geschrieben, Texte auf Kassetten

verschiedet, Filme vom Leben und Lernen in der Schule ausgetauscht. Zum Leben der Partnerschaft gehört auch Hilfe: Unterstützung der Schule in Nicaragua aus Geldern des sogenannten Hungermarsches. Eine Schule in Lima/Peru wird durch Aktionen der Eine-Welt-AG unterstützt.

Internationale Begegnungen

Neben den Austauschprogrammen sollen andere internationale Begegnungen den Europagedanken vertiefen. Sehr aktiv ist unser Eltern-Lehrer-Schülerchor, der regelmäßig quer durch Europa Konzertreisen veranstaltet; Paris, Cordoba, Granada, Budapest, Rom seien hier erwähnt. Die Begegnung durch die Musik bringt die Menschen einander näher. Dazu trägt auch unsere Big Band bei, die mehrfach bei Stadtfesten in Kerpens Partnerstädten Oswiecim/Polen und St. Vieth/Belgien ihr Können unter Beweis stellen konnte.

Kerpens Partnerschaft mit Oswiecim/Polen entstand aus unserer Schulpartnerschaft. Internationale Begegnungen im Jugendgästehaus in Oswiecim, dem ehemaligen Auschwitz, werden auch mit unseren Schülerinnen und Schülern durchgeführt.

Unser Sprachenangebot

Unsere Schule setzt einen Schwerpunkt im Englischunterricht. Neben dem regulären Englischunterricht bietet unsere Schule einen bilingualen Unterricht an, durch den die Schüler befähigt werden, fachliche Sachverhalte in Lernbereichen wie Wirtschaft, Geographie, Kultur, Politik und Geschichte in der Fremdsprache zu verstehen und darzustellen. Neben der erhöhten Sprachkompetenz führt diese Bildung zu verstärkter interkultureller Kompetenz. Bilingualer Unterricht bereitet Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise auf Studium und Berufsleben in einem zusammenwachsenden, jedoch sprachlich und kulturell vielfältigen Europa vor.

Eine ähnliche Funktion erfüllt die Doppelqualifikation Abitur/Fremdsprachenkorrespondenz Englisch. Hierbei erlangen die teilnehmenden Schüler neben dem Abitur einen beruflichen Abschluss durch eine Prüfung vor der Industrie- und Handelskammer.

Französisch kann ab Klasse 6 als zweite Fremdsprache gewählt werden und wird oftmals in Leistungskursen bis ins Abitur geführt. Spanisch gibt es als dritte oder vierte Fremdsprache und versetzt uns in die Lage, die Kontakte nach Südamerika aufrechtzuerhalten und zu vertiefen. Lateinisch und Russisch runden das Sprachenangebot unserer Schule ab.

Arbeitsgemeinschaften, die sprachliche Grundkenntnisse vermitteln können, gibt es z.Zt. in Schwedisch, Russisch und Italienisch. Arbeitsgemeinschaften sollen auch dazu dienen, Schüler mehr zu fordern. So gibt es eine Arbeitsgemeinschaft in

Spanisch, in der die Schüler ein Sprachzertifikat erwerben können, das vom spanischen Ministerium für Erziehung und Wissenschaft ausgestellt wird und in dem die Sprachkompetenz des Prüfungsteilnehmers bescheinigt wird. Solche Zertifikate gibt es ebenfalls für Englisch (Cambridge Certificate) und Französisch (DELFI). Auch in diesen Fächern sind entsprechende Arbeitsgemeinschaften eingerichtet worden, um diese Zertifikate erwerben zu können.

Zur Unterstützung all dieser Aktivitäten ist es wünschenswert, dass immer wieder eine Sprachassistentin bzw. ein Sprachassistent zur Verfügung steht. Für mehrere Schuljahre hatten wir bisher Sprachassistenten für Englisch, für Schwedisch, für Spanisch und für Französisch.

Welche Bedeutung hat das Schulklima?

In einer Ganztagschule muss täglich deutlich werden, dass Schule mehr ist als Unterricht. Dies gilt selbstverständlich auch für ein Gymnasium, wo fachliches Lernen, die Ausrichtung auf das Abitur, die Studierfähigkeit einen hohen Stellenwert innehaben. Wir alle wissen, dass besser gelernt wird, dass Klassenarbeiten leichter zu ertragen sind, dass Probleme eher bewältigt werden, wenn man gern in die Schule geht, weil einem die Schule neben Lernen und Arbeiten auch noch vieles andere bietet, nämlich Angenehmes, Interessantes, Persönliches.

In einer von Eltern initiierten anonymen Umfrage in den Klassen 5 und 6 ergab sich, dass 95% der Kinder gerne in die Schule gehen.

In einer wissenschaftlichen Untersuchung eines ehemaligen Schülers und Doktoranden der Psychologie an der Universität Gießen zeigte sich, dass Gewalt und Mobbing relativ wenig vorkommen; alle Untersuchungsergebnisse zeigen eine „niedrige Gewaltproblematik an der Schule und keine großen verdeckten Probleme“. Gewaltbereitschaft, wahrgenommene Spannungen, wahrgenommene Güte des Gemeinschaftsklimas und wahrgenommener Leistungsdruck steigen mit zunehmendem Alter und erreichen ihren Höhepunkt, allerdings auf insgesamt relativ niedrigem Niveau, in der 10ten Klasse und fallen dann wieder ab. Es besteht ein eindeutiger Zusammenhang zwischen negativem Verhalten sowie negativer Wahrnehmung des Klimas und dem Leistungsdruck. Interessant ist, dass der gefühlte Leistungsdruck in der Oberstufe wieder abnimmt und in der Jahrgangsstufe 13 deutlich unter dem gefühlten Leistungsdruck in der Jahrgangsstufe 10 liegt.

Unser Schulgebäude ist 31 Jahre alt und wurde noch nie von Grund auf renoviert. Es zeigt allerhand Abnutzungserscheinungen, denn jeden Tag gehen rund 2000 Menschen ein und aus, aber es gibt keinen Vandalismus, keine groben Zerstörungen. Es gibt ärgerliche Vorkommnisse, es gibt Dummheiten und Frechheiten, es gibt Rücksichtslosigkeiten und Nachlässigkeiten. Aber insgesamt gesehen ist diese Schule ein friedlicher und freundlicher Begegnungsraum.

Um dem Auftrag der Schule gerecht zu werden, neben fachlichen auch soziale

Kompetenzen zu fördern, ist das Projekt „Soziale Verantwortung in der Sekundarstufe I“ entstanden, einmal um unseren Schülerinnen und Schülern ihren eigenen Beitrag für das Gelingen des Schullebens bewusster zu machen, und auch, um besonders engagierte Schüler mit einem Eintrag ins Zeugnis oder einem Zertifikat zu belohnen. Die Schülerinnen und Schüler sollen nach und nach lernen, Verantwortung für sich, ihre Mitschüler und ihre Umgebung zu übernehmen. Dabei werden die Anforderungsbereiche schrittweise von Tätigkeiten innerhalb der Schule (Klasse 5) zu sozialen Praktika außerhalb der Schule (Klasse 10) erweitert.

Wie wird der Unterricht organisiert?

In den Klassen 5 und 6 erhalten die Schüler mehr Unterrichtsstunden in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik. In den Klassen 6, 7 und 8 erhalten die Schüler Mehrstunden im neuen Fach, nämlich in der zweiten Fremdsprache, Französisch oder Latein. Durch diese zusätzlichen Stunden können anfallende schriftliche Aufgaben zum großen Teil in der Klasse, in Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit, im Beisein oder mit Hilfe des Lehrers angefertigt und dadurch schriftliche Hausaufgaben reduziert werden. Hat ein Fachlehrer auf diese Weise mehr Zeit für seinen Unterricht zur Verfügung, so kann er mehr auf die besonderen Lern- und Arbeitsmethoden seines Faches eingehen. In der Klasse 9 wird eine Mehrstunde im Fach Mathematik erteilt, um in diesem Fach noch einmal eine Hilfestellung zu geben, hier werden aber auch zusätzlich Hausaufgaben gestellt.

Die Mehrstunden verringern sich im Lauf der Sekundarstufe I. In den Jahrgangsstufen 5 und 6 haben die Ganztagsklassen drei Pflichtnachmittage, in den Stufen 7, 8 und 9 zwei Nachmittage, in der Stufe 10 nur noch einen. Im Laufe der Sekundarstufe I sollen und müssen die Schüler also immer selbstständiger arbeiten. Durch die Erhöhung der Stundenzahlen nach Einführung der 8-jährigen Gymnasialzeit werden in Zukunft auch die Jahrgangsstufen 7 drei Nachmittage haben, die Jahrgangsstufen 8-10 wahrscheinlich zwei Nachmittage. Es sind noch keine abschließenden Aussagen möglich, da noch nicht alle Veränderungen durch die neue Landesregierung abgestimmt worden sind.

Der Unterricht ist in 95-minütigen Doppelstunden organisiert. Sie enthalten eine fünfminütige Pause, die an einer im Unterrichtsablauf sinnvollen Stelle eingelegt werden sollte. Durch die Doppelstundenregelung hat eine Klasse der Sekundarstufe I, auch wenn sie bis 16.05 Uhr Unterricht hat, nicht mehr als vier verschiedene Fächer bzw. vier verschiedene Lehrer pro Tag. Einmal bringt dies größere Ruhe in den Tagesablauf, zum anderen sind andere Arbeitsformen als herkömmlicher Frontalunterricht möglich und nötig. So kann zum Beispiel der erste Teil einer Doppelstunde der Vermittlung neuen Lernstoffs gewidmet werden. Anschließend erfolgt eine Aufgabenstellung, die erklärt und gemeinsam besprochen wird, dann kann die individuelle Beschäftigung des Schülers mit dieser Aufgabe folgen, danach

eine Form der Lernzielkontrolle. Innerhalb einer Doppelstunde lassen sich auch Gruppen- und Projektarbeiten sowie Experimentalunterricht oder Arbeiten am Computer leichter realisieren.

Um auch Fächer mit ungerader Wochenstundenzahl in Doppelstunden unterrichten zu können, haben wir zwei unterschiedliche Stundenpläne: In der sogenannten A-Woche wird das fünfstündige Fach Deutsch beispielsweise mit drei Doppelstunden unterrichtet, in der B-Woche nur mit zwei Doppelstunden. Innerhalb von zwei Wochen finden also zehn Stunden Deutsch statt.

Auch für die Lehrerinnen und Lehrer bringt die Doppelstundenregelung eine Erleichterung. Die Anzahl der für den nächsten Schultag vorzubereitenden Stunden reduziert sich, die Anzahl der Klassen mit unterschiedlichen Altersgruppen und unterschiedlichem Anforderungsniveau pro Tag reduziert sich, die Hektik im Laufe des Tages ist geringer, wenn man 95 Minuten in der Klasse bleiben kann, der Zeitdruck wird geringer, da in 95 Minuten mehr reine Unterrichtszeit abzüglich der üblichen Formalitäten übrig bleibt als in zwei Einzelstunden, und innerhalb der Schülerarbeitsphasen gewinnt der Lehrer Zeit für kurze Gespräche mit einzelnen Schülern und Zeit zum Luftholen, während die Schüler mit einer Aufgabe beschäftigt sind.

Schluss

Vieles an unserer Schule ist im Fluss, vieles hat sich bewährt. Zur Zeit arbeitet eine 17-köpfige „Schulentwicklungsgruppe“ an der Weiterentwicklung des Schulprogramms. Zunächst wurde der Ist-Zustand der Schule analysiert, problematische Bereiche festgestellt, Zielvorstellungen entwickelt und dann ein Maßnahmenkatalog erstellt, der von der Lehrerkonferenz akzeptiert wurde.

Im Gespräch ist zur Zeit auch ein Schulmotto, das dem zu erstellenden Katalog von Bildungs- und Erziehungszielen vorangesetzt werden soll. Es hat noch keine abschließende Abstimmung stattgefunden. Das zur Zeit favorisierte Arbeitsergebnis lautet:

Gemeinschaftlich lernen und leben.

Grenzüberschreitend denken und handeln.

Europaschule Gymnasium der Stadt Kerpen

Die Mehrdeutigkeit des Wortes „grenzüberschreitend“ weist einerseits auf unser Bildungsziel als Europaschule hin, andererseits auf die Fähigkeit weiterzudenken, auf die Notwendigkeit Grenzen im Kopf zu überwinden, und auf die Möglichkeit Begabungen zu wecken, zu erkennen und wachsen zu lassen.

Mit dem Wort „gemeinschaftlich“ soll ausgedrückt werden, dass Lehrer und

Schüler miteinander und voneinander lernen und dass das Leben aller Menschen an unserer Schule aus einem dichten Netz von Beziehungen besteht.

Wir sind nun seit 37 Jahren Ganztagschule. Ich bin davon überzeugt, dass das Ziel der Schule, nämlich gut und gerne zu lernen, sowie die Bereitschaft von Schülern und Lehrern, unsere Schule als interessanten Kommunikations- und Lebensraum zu gestalten, auf die vielfältigen Möglichkeiten einer Ganztagschule zurückzuführen sind.

Wolfgang Vogelsaenger

Das Konzept der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule in Göttingen

Oder: Wie man versucht, sich im politischen Abseits zu behaupten

„Mit der überwiegenden Mehrzahl der deutschen Gesamtschulen ist die Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule, die die Schüler von der 5. bis 13. Klasse aufnimmt, nicht vergleichbar. Ähnlich wie in skandinavischen Schulsystemen wurde von vornherein das Konzept der Planungsgruppe eingehalten, das vorsieht, von jeder Fachleistungsdifferenzierung abzusehen.“¹

Die Entstehung der Schule²

Schon die Entstehungsgeschichte der IGS Göttingen-Geismar zeigt die Besonderheit dieser Schule auf. Vor etwa 33 Jahren fuhr eine Planungsgruppe aus Lehrern, Eltern, Wissenschaftlern, Politikern und Architekten nach Malmö, um sich das schwedische Schulsystem anzusehen.

Die hier gesammelten Eindrücke flossen vom pädagogischen bis zum architektonischen Konzept in die Planung einer Schule ein, die auf der grünen Wiese als Alternative zum klassischen deutschen Schulsystem gedacht war.

Die Schule arbeitet seit 30 Jahren erfolgreich, das damals erarbeitete Konzept trägt mit allen Modifikationen noch heute. Die Erfolge sind nachweisbar, trotzdem steht die Schule wie alle anderen Gesamtschulen in Niedersachsen im politischen Abseits. Anstatt ein erfolgreiches Konzept zu stützen und für den Transfer in die allgemeine Schulentwicklung hinein zu nutzen, wird es nicht zur Kenntnis genommen und ausgehöhlt.

Dieser Aufsatz beschreibt die Konzeption der Schule und gleichzeitig die Grenzen der Selbstausschöpfung des Schulteams angesichts der verschlechterten Rahmenbedingungen auf.

Grundgedanken

Alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Schule übernehmen jedes Jahr die Verantwortung für eine möglichst individuelle Förderung der ca. 90 Schülerinnen und 90 Schüler des neuen 5. Jahrgangs.

Diese Schüler sollen in ihren Leistungen und Kompetenzen so heterogen sein wie

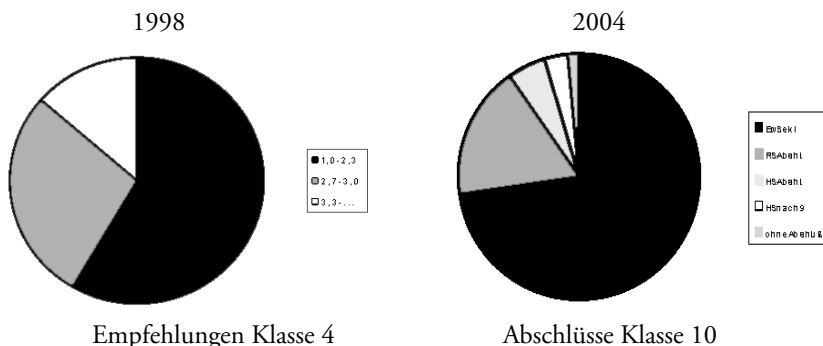
die gesamte Schülerschaft Göttingens, daher werden bei der Aufnahme die Schüler nach genau dieser Quotierung [60 (Gy):30 (RS):10 (HS)] gelöst.

Individuelle Lernwege werden akzeptiert und gewünscht, daher muss kein Kind sitzen bleiben oder von der Schule verwiesen werden. Das Leistungsspektrum einer Klasse soll ja heterogen sein.

Die Schüler arbeiten in heterogen zusammengesetzten Teams (Tischgruppen) und werden von Lehrerteams betreut, die über sechs Jahre lang für ihre Schüler verantwortlich sind.³

Es findet keine äußere Fachleistungsdifferenzierung statt, da wir davon ausgehen, dass Schüler und Schülerinnen in heterogenen Gruppen besser lernen als in homogenen. Gesamtschulen, die eine äußere Differenzierung betreiben, holen sich das falsche Ideal homogener Gruppen des dreigliedrigen Systems ins eigene Haus. Am Ende der 10. Klasse werden die entsprechenden Abschlüsse je nach Leistung vergeben. Die Schüler haben 6 Jahre Zeit, sich zu entwickeln, ohne vorher auf bestimmte Niveaus festgelegt zu werden.

Die Ausgestaltung dieses Konzeptes:



Der Vergleich eines Jahrgangs 5 (Empfehlungen der Grundschule) mit den von denselben Schüler erreichten Abschlüssen in 10 zeigt den Erfolg der Arbeit. In der Rubrik „Hauptschulabschluss nach 9“ sind die Kinder der Integrationsklasse dieses Jahrgangs erfasst.

Kleine Schulen in der großen Schule

Nur große Schulen können eine Vielfalt individueller Lernwege ermöglichen. Werkstätten, Theater, Kino, Bibliothek, Zirkus, Spielezentrale, Sportmöglichkeiten, Computerräume, Musikräume, Disco, Billard, Mensa können nur dann sinnvoll vorgehalten werden, wenn sich viele Schüler diese Einrichtungen teilen.

An unserer Schule leben derzeit ca. 1400 Schülerinnen und Schüler. Trotzdem aber hat man nicht den Eindruck einer Lernfabrik, da die Jahrgänge 5-10 ihre eigenen kleinen Schulen in der Schule haben. Durch eine einfache Abtrennung von „Clustern“ in Großräumen. In diesen abgeschlossenen Clustern finden sich die sechs Klassenräume, in denen die Schülerinnen und Schüler sechs Jahre lang bleiben (inzwischen bleiben sie auch sechs Jahre lang auf „ihrem“ individualisierten und mitwachsenden Drehstuhl sitzen), eine Arbeits- und Kommunikationszone mit Tischen und Bänken zur Differenzierung, ein Computerraum, der ausschließlich dem betreffenden Jahrgang vorbehalten ist, eigene Toiletten und der Teamraum für die Lehrerinnen und Lehrer, die überwiegend in diesem Jahrgang eingesetzt sind und ihn sechs Jahre lang begleiten. In diesen Clustern erfahren Schüler und Lehrer Geborgenheit, Zugehörigkeit, Verantwortlichkeit und Gestaltungsmöglichkeiten. Hierhin kann man sich zurückziehen, Freunde oder Kollegen treffen, hier wird gearbeitet, gelacht und gespielt, hier wird gefeiert und getobt, hier werden Probleme besprochen und gelöst.

Dieses Raumkonzept ist übertragbar, wenn kleinere Schulen bereit sind, ihre Standorte zugunsten eines pädagogisch geplanten Schulzentrums aufzugeben. Kosten ließen sich dabei allemal sparen.

Schülerteams als Antwort auf Heterogenität

In allen 36 Klassen der Sekundarstufe I arbeiten die Schülerinnen und Schüler in Klassenräumen, die als Lernwerkstätten eingerichtet sind. In allen 36 Klassen arbeiten die Schüler in Gruppen von vier bis sechs Schülerinnen und Schülern, den so genannten Tischgruppen (TG). Es handelt sich hierbei nicht um Sitz- sondern um Arbeitsgruppen. Sie sind die Antwort auf die Frage nach dem Umgang mit Heterogenität. Die Tischgruppen werden in manchmal langen Diskussionsprozessen so zusammengesetzt, dass lernschwächere und lernstärkere Kinder, Mädchen und Jungen eine Lerngemeinschaft bilden, die gemeinsam Aufträge zu bearbeiten haben. Sie helfen sich gegenseitig und gleichen so Defizite aus. Lernschwächere haben den Vorteil, von den Erklärungen ihrer Mitschüler mehr zu profitieren als von den Erklärungen der Lehrer. Sie orientieren sich an Verhaltensweisen, Normen und Werten ihrer Mitschüler. Lernstärkere haben den Vorteil, durch den Prozess des Erklärens eigenes Wissen zu festigen und zu vertiefen. Natürlich gibt es auch differenzierte Aufgabenstellungen, in Mathematik können sich die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel immer zwischen leichteren und schwereren Aufgaben entscheiden. Kein Schüler ist in allen Lernbereichen der Schule der Schwache, kein Schüler in allen Bereichen der Starke. Das vielfältige Lernarrangement für Kopf, Herz und Hand ermöglicht allen Schülerinnen und Schülern positive Lernerfahrungen, Selbstvertrauen. Teamfähigkeit und Selbstorganisation werden gestärkt, der zukünftige Chef sitzt mit seinen zukünftigen Mitarbeitern im Team zusammen.

Sie lernen sich in ihren Unterschiedlichkeiten schätzen und wissen, wie man sich gegenseitig zu einem gemeinsamen Ziel ins Boot holt.

Nach etwa einem Jahr werden die Teams gewechselt, so dass in den sechs Jahren der Mittelstufe im Idealfall jeder Schüler mit jedem anderen Schüler der Klasse einmal im Team zusammengearbeitet hat.

Schüler lernen am meisten von ihren Mitschülern, am wenigsten von ihren Lehrern. Meine eigenen Erfahrungen an einer Gesamtschule in einem sozialen Brennpunkt Hannovers und den jetzigen Erfahrungen in Göttingen lassen mich zu der These kommen, dass viel Arbeit und Zeit für Schulentwicklung eingespart werden könnte, wenn in einer Region konsequent auf Heterogenität gesetzt werden würde, wenn die Schülerinnen und Schüler in einer Region gleichmäßig gemischt auf alle Schulen verteilt werden würden. In Göttingen gibt es schon eine Entwicklung in diese Richtung: 75% aller Schüler eines Jahrgangs gehen inzwischen auf ein Gymnasium. Die an den Haupt- und Realschulen verbleibenden Schüler sind das Problem. Ihnen fehlt die Orientierung an leistungsstärkeren Jugendlichen. Das Gymnasium wird Gesamtschule, wegen des wegfallenden 13. Schuljahres auch Ganztagschule. Es fehlt nur noch der letzte Schritt, das Akzeptieren heterogener Klassen und das Know-how, mit ihnen umzugehen.

Ohne Elternarbeit geht es nicht

Zweimal im Halbjahr finden Tischgruppenabende in den Elternhäusern statt. Dazu kommen alle Schülerinnen und Schüler der Tischgruppe, ihre Eltern und die beiden Tutoren. Zunächst berichten die Schüler über die Lernarbeit des letzten Vierteljahres, dann berichten die Tutoren über die Lernfortschritte oder Schwierigkeiten der TG. Anschließend haben die Eltern die Möglichkeit zu fragen, zu kritisieren oder anzuregen. Die Kinder gehen spielen, die Erwachsenen diskutieren untereinander, zunächst mit, dann ohne Lehrer.

Nahezu alle Eltern werden in den gemeinsamen Erziehungsprozess einbezogen. Die TG-Abende sind für Lehrerinnen und Lehrer eine ständige Evaluation ihrer Arbeit, die Rückmeldungen sind direkt und intensiv, besser als Dutzende von Fragebögen und Fremdevaluationen von Bertelsmann und Co.

Lehrerteams als Vorbild für Schüler

Wenn Schülerinnen und Schüler in Teams arbeiten sollen, dann muss das auch von Lehrerinnen und Lehrern erwartet werden. Das Lehrerteam, das einen neuen 5. Jahrgang übernimmt, bleibt möglichst stabil über sechs Jahre zusammen. Die Kollegen sind mit dem überwiegenden Anteil ihrer Stunden im Jahrgang eingesetzt. Zwei Kollegen betreuen gemeinsam eine Klasse mit möglichst vielen Stunden, auch fachfremd. Sie arbeiten im Teamraum an zwei sich gegenüberstehenden Schreibtischen, so dass Kommunikation über Unterricht und Schüler garantiert ist.

Das Team hat weitgehende Kompetenzen. Es macht selbst seinen Jahrgangsstundenplan, die Kollegen regeln ihre Vertretung selbstständig. Pausenzeiten, Projekte, Jahrgangsfeste, Teamzusammensetzungen, außerschulische Lernorte, das alles liegt in der Verantwortung der Jahrgangsteams. Sie wissen selbst am besten, welche Bedingungen erfolgreichen Lernens für ihren Jahrgang wichtig sind. Diese Kompetenzen unterstützen, ja erzwingen Teamarbeit. Die Schüler erleben täglich, dass ihre Lehrerinnen und Lehrer miteinander kooperieren, so wie die Kollegen täglich erleben, dass die Mitglieder des Schulleitungsteams miteinander kooperieren. Und selbstverständlich ist es wichtig, dass sich auch alle anderen Mitarbeiter der Schule zugehörig zum Team fühlen und am Erfolg dieser Schule mitwirken.

Für alle stehen die Schüler im Mittelpunkt unserer Arbeit. Ihnen müssen wir gerecht werden, ihnen das vermitteln, was für ihren künftigen Lebensweg wichtig ist. Teamarbeit ist gleichrangig mit Selbstorganisation und Lerninhalten.

Zeit für Kinder – die Theorie

Nur an einer Ganztagschule ist es möglich, neben den kognitiven Lernbereichen auch die Erfahrungen zu ermöglichen, die zu einem ganzen Menschen gehören. Eine Schule, die nur auf das kognitive Lernen ausgerichtet ist, ist unmenschlich. Von der Konzeption her sollen die Lehrerinnen und Lehrer in allen Bereichen mit den Schülerinnen und Schülern zusammenarbeiten, um sie in vielfältigsten Lern- und Freizeitsituationen wahrzunehmen und so ein ganzheitliches Bild von jedem Schüler zu erhalten. Die Kollegen sollten die Arbeitsgemeinschaften und Clubs anbieten, Mittagsangebote machen, in den Arbeits- und Übungsstunden doppelt besetzt individuelle Lernförderung betreiben und in den Tutorienstunden das demokratische Leben der Schülerinnen und Schüler befördern.

Drastische Einschnitte – die Realität

Im Zuge der Ausweitung der Ganztagschulen wurden die bestehenden Ganztagschulen in Niedersachsen empfindlich in der Lehrerstundenzuweisung beschnitten. Unsere Schule musste 2003 ca. 15% der vorhandenen Lehrerstunden abbauen, das waren 15 Kolleginnen und Kollegen, die unsere Schule verlassen mussten. Die Philosophie des Rotstifts geht jetzt davon aus, dass eine Klasse von 30 Schülerinnen und Schülern über die gesamte Woche von der 1. bis zur 9. Stunde von jeweils einem Lehrer pro Stunde betreut werden. Pro Woche und Klasse gibt es zwei Stunden zusätzlich, ebenfalls in den klassischen Differenzierungsfächern die Möglichkeit, aus sechs Klassen sieben Gruppen zu machen. Unter diesen Bedingungen sind individuelle Lernwege schwer zu ermöglichen. Wir hatten regelmäßig Wahlpflichtkurse mit acht bis zehn Schülerinnen im Bereich „Jugend forscht“, mit landesweit hervorragenden Ergebnissen. Mit 30 Schülern ist das nicht mehr mög-

lich. *Brauchen wir keine motivierten Naturwissenschaftler?* Auch der Werkunterricht geht von der Klassengröße aus. Ein Lehrer mit 30 10-Jährigen mit Hammer, Säge und Bohrer? *Unsere Kooperationspartner beklagen die mangelnde Feinmotorik ihrer Auszubildenden. Ist das der Politik egal?* Gruppen von 30 Schülerinnen und Schülern im AG-Bereich? Dies wäre die Verlängerung des Vormittags in den Nachmittag hinein, eine Förderung von Neigungen und Interessen ist unter diesen Bedingungen nicht möglich. *Ganztagschule als Mogelpackung, als Aufbewahrung für die, die nicht nach Hause können?*

Da nun aber eine gute Schule in Zeiten schlechter Bildungspolitik ihre Pforten nicht schließen kann, müssen neue Wege gegangen werden.

20 Lehrerwochenstunden aus dem Ganztagsbereich wurden kapitalisiert und dafür eingesetzt, „billigere“ Kräfte einzukaufen.

Studenten, Eltern, Sporttrainer etc. bieten nachmittags Arbeitsgemeinschaften an. Inzwischen sind es ca. 60 Mitarbeiter. Das ursprüngliche Konzept, dass hier Lehrer tätig werden sollten, musste aufgegeben werden. Ein großer Nachteil. Trotzdem sind die jetzigen Angebote sehr beliebt. Weit über 300 Schülerinnen und Schüler bleiben auch an dem ab Klasse 7 freiwilligen 4. Nachmittag in der Schule. Die Angebote finden zuverlässig statt, werden nicht als Überstunden abgehängt, wie gelegentlich vorher. Natürlich ist dies ein weiterer Schritt in die nicht zu wünschende Senkung der Personalkosten in Schulen. Auf der anderen Seite ist dies aber auch ein Schritt in die weitere Öffnung von Schule und eine Möglichkeit, Studenten in unser System einzufädeln und als künftige Mitarbeiter zu gewinnen.

Trotzdem: Diese Regelung funktioniert nur deswegen so gut, weil unsere Sozialpädagogen und der Bereich Freizeit sich intensiv um die Qualität der Angebote kümmern. Sie müssen dem Konzept unserer Schule angepasst werden und dürfen nicht isoliert an den sonstigen Schulalltag angehängt werden.

Wir kümmern uns – gemeinsam

Unsere Sozialpädagogen sitzen nicht in Büros mit festgelegten Sprechzeiten. Sie betreiben eine Spielezentrale und eine Schülercafé, in der sich alle Schüler gegen Hinterlegung ihres Schülerscheins Krökelbälle, Billardutensilien, Einräder, Gocards, den Schlüssel für Disko oder Teestube ausleihen und in der sie einen Tee trinken können. So kommen sie alltäglich mit den Schülern ins Gespräch, bemerken frühzeitig Veränderungen und können auf die Schüler zugehen. Die Schüler kennen sich mit ihnen aus und wissen, wen sie ansprechen können, wenn es Probleme gibt. Darüber hinaus arbeiten die Sozialpädagogen in den vier Integrationsklassen, in Projekten, in den Jahrgängen, im Musik- und Zirkusbereich, in der Prävention.

Aber auch hier schlägt der Rotstift zu. Wir erhalten nicht einmal mehr für die Integrationsklassen die Sozialpädagogenstunden, die wir brauchen.

Arbeits- und Übungsstunden – alle Kinder fördern

Auch sie können aufgrund der Stundenkürzungen nicht mehr doppelt besetzt werden. Dies ist bedauerlich, sollen diese Stunden doch weitgehend Hausaufgaben ersetzen, Nachhilfelehrer einsparen und die immer wieder beklagten sozialen Schieflagen ausgleichen. Darüber hinaus waren sie immer eine hervorragende Evaluation der schulischen Arbeit. In der Betreuung der Arbeits- und Übungsstunden merkten Kolleginnen und Kollegen immer hautnah, welchen Stoff ihre Schülerinnen und Schüler nicht verstanden hatten. Mit dieser Rückkopplung konnte man gemeinsam in die nächste Lernphase gehen.

Da diese Arbeitsform gerade in den unteren Jahrgängen erst gelernt werden muss und hier die einzelnen Lehrer mit 30 Schülern überfordert sind, haben wir Schülerinnen und Schüler aus der Oberstufe gewinnen können, als Doppelbesetzung einzuspringen. Dies entspricht nicht unserem Konzept, hat sich aber als äußerst erfolgreiche Maßnahme erwiesen. Die jüngeren Schüler freuen sich auf „die Großen“, die älteren Schüler festigen ihr Wissen, indem sie im einen oder anderen Fall selbst wieder mal ins Buch gucken müssen, wenn sie eben auch Schwierigkeiten haben mit der Prozentrechnung oder den Adjektiven. Die Kolleginnen gewinnen Zeit, sich intensiver um einzelne Schülerinnen und Schüler zu kümmern. Zurzeit bezahlen wir diese Schüler noch mit 5 € pro Stunde, dies können wir uns aber angesichts des erweiterten AG-Angebotes nicht mehr leisten.

Insofern werden wir ab dem nächsten Schuljahr Patenschaften zwischen den Schülerinnen und Schülern der 10. Klassen mit denen der 5. Klassen schließen.

Am Info-Tag führen die Schüler der 10. Klassen die Viertklässler durch die Schule. Sie zeigen ihnen das Cluster, das sie bald verlassen und in das die Neuen einziehen werden und sie bieten sich als Helfer an, die immer mal wieder in den Arbeits- und Übungsstunden vorbeisehen, helfen, und auch für andere Probleme ansprechbar sind. Sie kennen die im Jahrgang unterrichtenden Lehrer, kommen in „ihr“ Cluster aus der Oberstufe zurück und wechseln die Rolle, übernehmen Verantwortung für ihre Nachfolger, die auf demselben Stuhl sitzen, auf dem sie sechs Jahre lang gesessen haben.

Selber lernen – der Garant für Lernerfolg

Dauerhaft und mit Erfolg kann man nur selber lernen. Unsere Schule setzt relativ geschlossen auf dieses Konzept. Die gesamte Schule ist Lernort. Natürlich wird auch im Klassenraum gelernt. Aber eben auch im Cluster, im PC-Raum, in der Bibliothek, in der gesamten Schule. Allein oder in Gruppen. Oft ist kein Lehrer dabei, im Gegenteil, wenn ich durch die Schule gehe und überall lernende Schüler sehe, die auf Nachfrage sagen können, was und warum sie das jetzt tun, was sie tun, dann bin ich, sind wir Lehrer zufrieden. Selbstverständlich gibt es auch klassische

Unterrichtsstunden. Sie sind aber nur ein Teil des Lernprozesses. Es ist nicht leicht für uns Lehrer loszulassen, darauf zu vertrauen, dass nicht Zeit vertrödelte wird mit Dingen, die wir in diesem Moment nicht für nötig halten. Doch in den meisten Fällen ist das Vertrauen gerechtfertigt. Dies ist ein langer Prozess, der erst allmählich gelingt. Wir merken immer wieder, dass später in unsere Schule kommende Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten mit dieser Lernphilosophie haben. Sie haben es schwer, sich einzugliedern.

Zentrale Überprüfungen, Abschlussarbeiten, zu enge Themenvorgaben behindern diese vertrauensvolle Arbeit. Man kann nur hoffen, dass sich diese zentrale Steuerung mit der Zeit in das Konzept einbauen lässt.

Rückmeldungen – das Instrument der Begleitung individueller Lernwege

Bis zur Mitte der Klasse 8 erhalten die Schülerinnen und Schüler Lernentwicklungsberichte, in denen ihre Lehrer individuell auf den jeweiligen Lernweg eingehen, Erfolge und Defizite aufzeigen und Tipps für die weitere Lernentwicklung geben. Die Schülerinnen und Schüler schreiben ihren eigenen Kommentar zu ihrer Lernentwicklung, beides wird zusammengeheftet und geht an die Eltern. Auf den TG-Abenden oder an Sprechtagen in der Schule werden diese Rückmeldungen gemeinsam besprochen. Grundlage für die Rückmeldungen sind die persönlichen Lernordner, die in jeder Klasse stehen und die für jeden Schüler alle schriftlichen Rückmeldungen sammeln. Sie sind frei zugänglich und Grundlage für Beratungsgespräche.

Ab Ende der Klasse 8 gibt es Zensuren. Da es keine Einteilung in A-, B- oder C-Kurse gibt, wird die notwendige Transparenz dadurch hergestellt, dass zu den Noten Anmerkungen gegeben werden, wenn ein Schüler überwiegend im Bereich der Grundanforderungen gearbeitet hat. So können Enttäuschungen bei der Vergabe der Abschlüsse am Ende der 10. Klasse vermieden werden, gleichzeitig können aber auch gute Zensuren gegeben werden, wenn ein Schüler im Bereich der Grundanforderungen gute Ergebnisse erzielt hat.

Der Bereich der Rückmeldungen muss noch weiterentwickelt werden. Arbeitsaufwand und Ertrag müssen in Einklang gebracht werden. Hier beginnen wir, Erfahrungen mit an den Kompetenzen orientierten Portfolios zu sammeln.

Vertrauen – eine Frage der Lernkultur

Vertrauen wird nicht nur den Schülerinnen und Schülern entgegengebracht, sondern erst einmal allen an unserer Schule arbeitenden Menschen. Vertrauen in die Motivation und in die Professionalität. Erst wenn etwas schief läuft, kommen Mechanismen in Gang, die korrigieren.

Dies sind die soziale Kontrolle im Team, die Jahrgangs- und Fachbereichsleitungen, die wöchentlichen Sitzungen der Jahrgangsleiter und der Kollegialen Schulleitung und die vierwöchentlichen Sitzungen des Pädagogisch-Didaktischen-Ausschusses, in dem die Jahrgangsleiter, die Fachbereichsleiter, die Schulleitung, Eltern und Schüler vertreten sind, die Supervisionen.

Eine Vertrauenskultur zahlt sich aus. Durch höhere Motivation, höheres Engagement und damit höhere Leistung. Eine Misstrauenskultur ist nicht effektiv.

Kooperationen – eine Chance für die Region

Lernen findet nicht nur in der Schule statt. Wir erweitern das Spektrum unserer Lernarrangements durch das Hereinholen des Lebens in die Schule und das Lernen außerhalb der Schule, im Leben.

Neben einer Offenheit für alle Angebote und Nachfragen, die von außen kommen, haben wir mehrere Kooperationsverträge abgeschlossen, die derartige Kooperationen in einen festen Rahmen stellen. So sind sie nicht zufällig, von bestimmten persönlichen Konstellationen abhängig, sondern dauerhaft in die Schule integriert. Ein Mitglied der Schulleitung ist für die Pflege der Kooperationen zuständig.

Grundhaltung bei allen Aktivitäten ist, dass zum individuellen Lernweg auch das Lernen außerhalb der Schule dazugehört, ja dass es oft viel wichtiger ist, so dass dafür auch Schule versäumt werden kann.

Es gibt feste Verträge mit dem Deutschen und dem Jungen Theater, der Fakultät für Chemie, dem Laser-Laboratorium, der Stadtbibliothek, dem Deutschen Tonkünstlerverband, der Firma Zeiss, der Fachhochschule etc.

Schauspieler kommen in die Schule und inszenieren mit Lehrern und Schülern Theateraufführungen, Schüler gehen ins Theater und spielen mit oder helfen bei der Produktion. Schüler gestalten die Abteilung Jugendbibliothek der Stadtbibliothek. Auszubildende der Firma Zeiss und unsere Schüler bereiten gemeinsam eine Messepräsentation vor, Oberstufenschüler machen in der 12. Klasse Praktika bei unseren Kooperationspartnern und schreiben auch ihre Facharbeiten dort. Die Kooperationspartner bewerten anschließend diese Arbeiten.

Kooperationsverträge bestehen mit 17 anderen Schulen in Europa. Alle Partner haben sich verpflichtet, jährlich Projekte an den Schulen durchzuführen, zu denen dann Schülerinnen und Schüler aus den anderen Schulen kommen können. Längerfristige Aufenthalte sind in allen Schulen möglich. Seit diesem Schuljahr haben wir mit einem Teil dieser 18 Schulen ein internationales Curriculum begonnen. Die teilnehmenden Schüler (bei uns zurzeit 60) lernen vier Jahre lang zwei weitere europäische Länder intensiv kennen. Dazu gehören Sprache, Kultur, Geschichte, Sitten und Gebräuche, Alltagswissen über Fahrpläne, Essgewohnheiten etc. Sie müssen einen längeren Aufenthalt in diesen Ländern absolvieren, Kontakte knüpfen und erhalten anschließend einen europäischen Kompetenzpass.

An diesen Beispielen wird deutlich, dass wir unseren Schülerinnen und Schülern individuelle Lernwege eröffnen und nicht den Anspruch haben, gelernt werden könne nur in unserer Schule.

Es wird auch deutlich, dass wir mit der Mischung aus relativ starren, für alle verbindlichen Regeln, und größtmöglichen Freiheiten/Verantwortlichkeiten eine Schulatmosphäre schaffen, die sich jedem Besucher sofort erschließt.

Erfolge

Die Anmeldezahlen für den jeweils neuen 5. Jahrgang sind doppelt so hoch wie die Aufnahmekapazität der Schule. Ein hoher Anteil unserer Schüler setzt sich bereits aus Geschwisterkindern und Kindern von ehemaligen Schülern zusammen. Die Abschlüsse liegen weit über dem Bundesdurchschnitt, die Prognosen der Grundschulen werden nach oben korrigiert, es gibt kaum Schüler, die die Schule ohne Abschluss verlassen.

Die Kosten für Zerstörungen betragen ca. 1.50 € pro Jahr und Schüler. Der Krankenstand des Kollegiums liegt unter dem Durchschnitt. Einige Kolleginnen arbeiten auch nach ihrer Pensionierung weiter in der Schule. Die Rückmeldungen ehemaliger Schülerinnen und Schüler über ihre Schulzeit ist durchweg positiv. Wir werden genau diese Frage in diesem Schuljahr wissenschaftlich untersuchen lassen, da nur aus diesem Erfolg unserer Schülerinnen und Schüler im Leben heraus unsere Arbeit gerechtfertigt und optimiert werden kann.

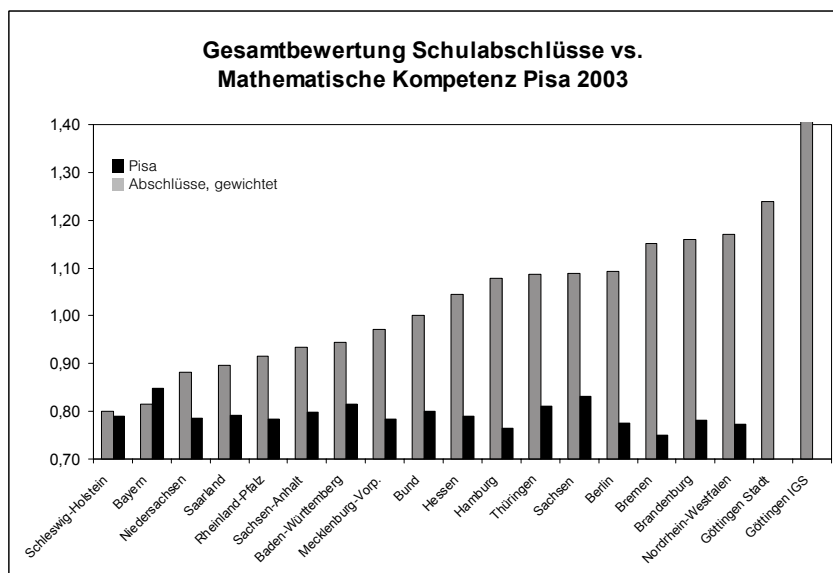
Fazit:

Unsere Schule entspricht weitgehend den Standards guter Schulen in Deutschland.⁴

Die meisten Elemente unserer Schule können auf das deutsche Schulsystem insgesamt übertragen werden:

- Eine wirkliche Heterogenität der Schülerschaft
- Ein Schulzentrum, in dem vielfältigste Erfahrungen gemacht werden können
- Eine konsequente Teamarbeit bei Schülern, Mitarbeitern und Schulleitung
- Klare Regeln und ein hohes Maß an Selbstverantwortung
- Verzicht auf Sitzen lassen und Abschulen
- Langes Offenlassen der Schulabschlüsse
- Ermöglichen individueller Lernwege
- Eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern
- Eine permanente Schulentwicklung mit Überprüfung der Arbeit
- Eine von Vertrauen und Verantwortung geprägte freundliche Atmosphäre
- Eine Öffnung von Schule in die Gesellschaft hinein

Eine solche Schule, die einen viel höheren Anspruch an ihre Arbeit hat als klassische



Quelle: www.impuls-ifs.de

Schulen, braucht eine bessere Ausstattung mit Personal. Hier kann Gleichmacherei oder eine vermeintliche Gerechtigkeit nicht greifen. Eine solche Schule kann mit besseren Ergebnissen aufwarten als andere: Keine Kosten durch Sitzenbleiber, kaum Schulabbrecher, kaum Zerstörung, eine gute Ausbildung für Beruf und Studium und vieles andere mehr. Diese Leistungen müssen durch die Gesellschaft anerkannt und gewollt werden, man kann sie auf Dauer nicht durch Mehrarbeit aller Mitarbeiter aufrechterhalten.

Noch verteilen wir die Arbeit der gegangenen 15 Kollegen unter uns. Noch schaffen wir die Mehrbelastung durch größere Klassen, die größere Anzahl von Kursen in der Oberstufe, durch immer mehr Verwaltungsaufgaben, durch immer stärker in die Schule reichende gesellschaftliche Probleme. Die Auswirkungen sind aber schon in der wachsenden Dünnhäutigkeit unserer Kolleginnen und Kollegen spürbar. Es wäre schade, wenn eine für ganz Deutschland tragfähige Konzeption nicht als „Laborschule“ genutzt, sondern durch Unüberlegtheit oder ideologische Barrieren ausgetrocknet würde.

Geforscht ist meines Erachtens genug. Jetzt geht es darum, die Beispiele guter Schulen in Deutschland in der Breite umzusetzen. Es ist Zeit für eine grundlegende Bildungsreform.

Anmerkungen

- 1 Hans-Martin Stimpel, Die Einzigartigkeit des deutschen Bildungswesens. Göttingen 2005, S. 47
- 2 Peter Brammer, 25 Jahre Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule Göttingen-Geismar. In: Beispiele einer pädagogischen Lernkultur. Heft 6, Göttingen 2001
- 3 Horst Brandt/E. Liebau: Kleingruppen-Team Modell. Ein Ansatz zur Pädagogisierung der Schule. München 1979
- 4 www.blickueberdenzaun.de

Wissenschaft und Forschung

Birger Hartnuß/Stephan Maykus

Engagementförderung in ganztägigen Lernarrangements

Der Ausbau von Ganztagschulen dominiert gegenwärtig die bildungspolitischen Debatten in Deutschland. Die Ausdehnung der täglichen Schulzeit einerseits sowie die Entwicklung von mit ganztägigen Lernarrangements verbundenen innovativen pädagogischen Konzepten andererseits ziehen hohe Erwartungen auf sich. Ganztagschulen gelten als wichtiges Instrument zur Behebung derjenigen Ursachen und Missstände im deutschen Schulsystem, die für das schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei Timms, PISA und OECD identifiziert wurden und mit Blick auf die in den Vergleichsuntersuchungen erfolgreicher, etwa skandinavischen Länder bereits erprobte Modelle vor Augen führen.

Erwartungen an die Ganztagschule bestehen grundsätzlich auch hinsichtlich der Förderung bürgerschaftlicher Kompetenzen, also den Fähigkeiten zur demokratischen Teilhabe und der Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme für die Gemeinschaft und das Gemeinwesen. Allerdings ist dieser Aspekt von Bildung sowohl in der allgemeinen Bildungsdebatte als auch mit Blick auf den Ausbau und die Weiterentwicklung ganztägiger Schulformen bislang noch unterbelichtet.

Schule und Bürgerengagement unterliegen unterschiedlichen Funktionslogiken. Bestehende Differenzen machen darauf aufmerksam, dass sich Partizipation und Bürgerengagement als Bildungsziel nicht ohne weiteres, gewissermaßen als zusätzliche Bildungsaufgabe, möglicherweise in traditioneller Form curricular verankert, in der Schule verordnen lassen (vgl. Rauschenbach 2005). Worum es bei der Etablierung bürgerschaftlicher Bildungsansprüche in der Schule geht, ist daher nicht weniger als ein Prozess schulischer Organisationsentwicklung, in der demokratische Prinzipien der Mitbestimmung und Mitgestaltung sowie die Öffnung der Schule hin zum Gemeinwesen Eingang finden in schulische Leitbilder und Selbstverständnisse, die sich im Schulalltag als Kultur der Teilhabe niederschlagen.

Mit dem vorliegenden Beitrag sollen die Bedeutung bürgerschaftlichen Engagements für ein modernes Bildungsverständnis konzeptionell beschrieben sowie die Chancen und Potenziale der (Ganztags-)Schule zur Förderung bürgerschaftlicher Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern herausgearbeitet werden.¹ Dabei werden Partizipation im Sinne von Mitbestimmung und Mitentscheidung in engem Zusammenhang mit freiwilligem Engagement als aktives Mittun und Mitgestalten betrachtet. Beide Aspekte sind eng miteinander verbunden und finden in der Debatte um das bürgerschaftliche Engagement eine konzeptionelle Verknüpfung.

Bürgerschaftliches Engagement und Bildung

Gegenüber älteren Diskussionen um das Ehrenamt zeichnet sich die aktuelle Debatte durch den Bezug auf die Zivil- bzw. Bürgergesellschaft als Rahmenkonzept aus. Gemeint ist damit – jenseits der Frage nach unterschiedlichen Begriffstraditionen – ein Gemeinwesen, in dem sich die Bürgerinnen und Bürger nach demokratischen Regeln selbst organisieren und auf die Geschicke des Gemeinwesens einwirken können. Bürgergesellschaft versteht sich als Raum zwischen Markt, Staat und Familie, in dem sich freiwillige Zusammenschlüsse bilden, wo Teilhabe- und Mitgestaltungsmöglichkeiten genutzt werden und Bürgerinnen und Bürger Gemeinwohlverantwortung übernehmen (vgl. Enquete-Kommission 2002, S. 15 f.). Bürgerschaftliches Engagement schließt in diesem Verständnis ganz unterschiedliche Formen von freiwilligen, nicht auf materiellen Gewinn ausgerichteten, gemeinwohlorientierten Tätigkeiten ein. Dazu zählen traditionelle und neue Formen ehrenamtlicher Tätigkeiten in Vereinen, Verbänden und Kirchen, unterschiedliche Varianten der Eigenarbeit, der Selbsthilfe, der Wahrnehmung öffentlicher Funktionen sowie Formen der politischen Beteiligung und Mitbestimmung.

Bürgerschaftliches Engagement findet seit einiger Zeit auch in der Bildungsreformdiskussion verstärkt Beachtung. Engagement und die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme gelten dabei als wichtige Voraussetzung für die Zukunftsfähigkeit der demokratischen Gesellschaft ihren Zusammenhalt, mithin als ein wichtiges Kriterium für ein modernes Bildungsverständnis. Bislang mangelt es jedoch an einem umfassenden Lern- und Bildungskonzept, das die unterschiedlichen Bildungsinstitutionen, -orte, -aufgaben und -prozesse in ein neues Verhältnis bringt, das Kindern und Jugendlichen optimale Bildungs- und Teilhabechancen bietet, sie auf die Bewältigung von Anforderungen des Alltags und der Zukunft vorbereitet und für eine gelingende Lebensführung rüstet. Seitens der Jugendhilfe werden diese Herausforderungen inzwischen verstärkt öffentlich thematisiert; es wird eine sozialpädagogische Erweiterung des Bildungsverständnisses eingefordert. So wurde unter der Überschrift „Bildung ist mehr als Schule!“ in den Leipziger Thesen (vgl. Bundesjugendkuratorium u.a. 2002) ein erweitertes Bildungsverständnis formuliert, das einer weiten Zielperspektive verpflichtet ist und gleichauf mit Aufgaben der kulturellen und materiellen Reproduktion auch Aspekte der sozialen Integration und des sozialen Lernens umfasst.

In einem solchen Bildungsverständnis kommt bürgerschaftlichem Engagement ein hoher Stellenwert zu. Wenn also Bildung nicht nur kognitives Wissen, sondern auch soziales Lernen – Kompetenzen wie Kommunikations-, Kooperations- und Teamfähigkeit, Empathie und soziales Verantwortungsbewusstsein – sowie demokratisches Rüstzeug und bürgerschaftliche Kompetenzen – also Partizipations- und Mitbestimmungsfähigkeiten als mündige Bürgerinnen und Bürger – umfasst, dann ist der Zivilgesellschaft mit ihren Lern- und Erfahrungsräumen als Bildungsort in den anstehenden Reformprozessen eine stärkere Aufmerksamkeit zu widmen.

Gleichzeitig sind die pädagogischen Institutionen gefordert, Arrangements zur Verfügung zu stellen, die es ermöglichen, dass in der nachwachsenden Generation Bereitschaft und Fähigkeiten zur Übernahme von Verantwortung für das Gemeinwesen und zur aktiven Beteiligung an der Gestaltung des sozialen, kulturellen und politischen Lebens entwickelt werden.

Bürgerschaftliche Verhaltensdispositionen werden in Kindheit und früher Jugend grundgelegt. Frühzeitige Engagement- und Demokratieförderung ist daher eine Aufgabe sowohl von Familie, der pädagogischen Institutionen sowie der zivilgesellschaftlichen Akteure und Einrichtungen. Dabei ist es geboten, schulische und außerschulische Bildungspotenziale bei der Gestaltung von Bildungsprozessen neu aufeinander zu beziehen. Formelle – also arrangierte und mit konkreten Lernerwartungen verbundene – Bildungsprozesse wie etwa im Unterricht gilt es mit solchen informeller Art, die weniger geplant und in der Regel auch außerhalb des Schulgebäudes stattfinden, zu verknüpfen. Ein neues, integriertes Bildungskonzept muss die üblich gewordene Arbeitsteilung und Spezialisierung der pädagogischen Institutionen neu definieren, traditionelle Rollenverständnisse und Zuweisungen überwinden und die pädagogischen Lern- und Bildungsprozesse miteinander verzahnen. Dies bedeutet, das Zusammenspiel von Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe sowie vielfältiger weiterer gesellschaftlicher Akteure und Bildungsgelegenheiten neu zu bestimmen und damit die Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in öffentlicher Verantwortung zu modernisieren (vgl. Rauschenbach/Otto 2004, S. 27).

Bürgerschaftliches Engagement lässt sich also einerseits als Bildungsfaktor bzw. -ziel, andererseits als wichtiger Bildungsort beschreiben. Engagement und die dabei stattfindenden informellen Bildungsprozesse z.B. in Vereinen, Projekten und Initiativen eröffnen Möglichkeiten für ein informelles Lernen in lebensweltlichen Zusammenhängen, für ein gemeinsames Problemlösen zusammen mit anderen. Dabei steht der Erwerb von Wissen in engem Zusammenhang mit der Aneignung bürgerschaftlicher Kompetenzen. Wissen wird dadurch intensiver und nachhaltiger vermittelt; Teamfähigkeit und Verantwortlichkeit sind Teil des Lernvorgangs.

Den Bildungsinstitutionen, insbesondere der Schule kommt dabei eine ganz besondere Bedeutung zu. Die Vermittlung kognitiver Wissensbestände bildet jedoch – trotz eines breiten Erziehungs- und Bildungsauftrags – nach wie vor den Kernbereich des schulischen Alltags. Die Entwicklung sozialer Kompetenzen und die Ausprägung von Gemeinsinn werden bislang als wesentlicher Bestandteil des schulischen Auftrags erst ansatzweise in den Blick genommen. Künftig wird es darauf ankommen, diesen Aspekt gegenüber der rein kognitiven Wissensvermittlung in den Bildungsinstitutionen zu stärken. Auf diese Weise können sie viel dazu beitragen, dass in der nachwachsenden Generation Bereitschaft und Fähigkeiten zur Übernahme von Verantwortung für das Gemeinwesen und zur aktiven Beteiligung an der Gestaltung des sozialen, kulturellen und politischen Lebens entwickelt werden.

Bürgergesellschaftliche Impulse für die Entwicklung von (Ganztags-) Schule und ein erweitertes Verständnis von Bildung

In den fachlichen Diskursen zeigt sich ein Konzeptualisierungsparadox: Engagementförderung, ein umfassendes Bildungsverständnis und Ganztagsschule als kooperativ gestalteter Lernraum werden gegenwärtig nahezu als parallele Entwicklungen betrachtet, obgleich sie unmittelbare konzeptionelle Verknüpfungsmöglichkeiten bieten, die für eine innovative Gestaltung von Bildungsbedingungen junger Menschen zukünftig stärker zu betonen und in ihren Koppelungschancen zu nutzen sind.

Solche Anknüpfungspunkte, Schnittmengen und *Koppelungschancen* können vor allem anhand von folgenden Aspekten vergegenwärtigt werden:

1. Ganztagsschule als Schule mit pädagogischer Öffnung und sozialräumlicher Sensibilität bildet Berührungen mit dem Gemeinwesen, kann Brücken bauen zwischen Schulleben und Gemeinwesen, Austausch und gemeinsame Projekte entwickeln, mithin *Mitbestimmungs- und Mitwirkungsräume* schaffen als Bestandteil *partizipativer Lebensräume*.
2. Ganztagsschulen bieten hierfür Experimentier- und Entwicklungsräume, bieten Raum für neue Gewichtungen und Justierungen unterschiedlicher Lernformen sowie neuer Formen der Kooperation mit außerschulischen Partnern (*Innovation* als Merkmal von Ganztagsschulkonzepten).
3. Öffnung der Schule und erweiterte Zeit- und Raumkonzepte als organisatorische Kennzeichen von Ganztagsschule werden der Notwendigkeit gerecht, dass Institutionen sich nicht nur dem Thema Partizipation und Engagementförderung öffnen, sondern hierfür auch Lern- und Erfahrungsräume anbieten. Engagement kann damit Lern- und Bildungsziel von Ganztagsschule werden, indem integrierte pädagogische Orte hierfür geschaffen werden (Charakteristika von *Organisation und Integration* in Ganztagsschulen).
4. Bürgergesellschaftliche Aspekte stützen ein erweitertes Bildungsverständnis und werden selbst zum Bildungsfaktor, indem durch Aktivitäten und darin entstehenden Sozialbeziehungen Kompetenzen der Lebensführung und Lebensbewältigung eingeübt werden können (*Mehrdimensionalität von Bildungsprozessen, komplementäre Pluralität von Bildungsorten, Vermittlung demokratiespezifischer Kompetenzen*).
5. Kooperation mit der Jugendhilfe erschließt vielfältige sozialpädagogische Erfahrungen und Kompetenzen in Fragen der Partizipation, bereichert die Gestaltung des Schulalltags durch den Austausch von Wissen, Methoden, Ideen und Ressourcen (*Synergie und Mehrperspektivität*) – gemeinsam ist mehr möglich.
6. Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen können gemeinsam mit der Jugendhilfe (und anderen Einrichtungen, Diensten und Akteuren im Umfeld der Schule) viel nachhaltiger gefördert werden: Ganzheitliche Bildung, die kognitive

Lernprozesse mit sozialen verbindet, die Autonomie, Selbstbewusstsein, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeiten und Toleranz als zentrale Bildungsinhalte vereint, ist auf Vermittler unterschiedlicher Profession angewiesen, die diese Entwicklungsprozesse in differenzierten Lern- und Erfahrungsarrangements unterstützen. Jugendhilfe kann mit schulbezogenen Angeboten der Jugendarbeit auf der Grundlage von Freiwilligkeit, Offenheit, Partizipation und in ihrer lebensweltlichen Ausrichtung dies wesentlich vorantreiben und schärft den Blick für individuelle Bedürfnisse und jugendliche Bewältigungsthemen (*Ganzheitlichkeit, Sozialintegration, Subjektorientierung* werden in kooperativen Bereichen der Ganztagsschule intensiviert).

7. Schließlich befördert eine kooperativ gestaltete Ganztagsschule verlässliche Strukturen und kontinuierliche Profile von Lern- und Erfahrungsräumen für junge Menschen, schafft durch Absprachen, gemeinsame Konzepte und die Schaffung einer Kooperationsstruktur eine stringente Koppelung zwischen den Partnern und ihrer Praxis (*Strukturbildung und Koppelung* als qualitative Grundlage der Zusammenarbeit). Damit besteht auch die Chance, Partizipation und Engagementförderung als Kooperationsziel und Gegenstand der kooperativ gestalteten Bereiche im Schulalltag nachhaltig zu verankern.

Zusammenfassend gesprochen und grafisch veranschaulicht lässt sich aus den genannten Punkten ein vielschichtiges schulbezogenes Bedingungs- und Ermöglichungsgefüge ableiten, das den Gedanken der Koppelungschancen unterstreicht. Wir haben diese Zusammenhänge in einer schematischen Darstellung als „4x4 – Potenzialfaktorentableau“ bezeichnet und abstrahiert:

Abb. 1: Das „4x4 – Potenzialfaktorentableau“

Bürgerschaftliches Engagement		Ganztagsschule	
Mitbestimmungsräume	Mitwirkungsräume	Organisation	Integration
Demokratispezifische Kompetenzvermittlung	Partizipative Lebensräume	Innovation	Ganzheitlichkeit
Bildung		Kooperation und Schulöffnung	
Subjektorientierung	(Sozial-) Integration	Synergie	Mehrperspektivität
Mehrdimensionalität	Komplementäre Pluralität	Strukturbildung	Koppelung

Bildet eine derartige Verknüpfung der beiden Aspekte „Bürgergesellschaftliches Engagement als Bildungsfaktor“ sowie „multiprofessionell und kooperativ gestaltete Ganztagsschule“ den Kern eines *bürgergesellschaftlichen Leitbildes* von Schule und damit die Basis konkreter Schulentwicklung, so ließen sich unseres Erachtens vier praktische Effekte damit erzielen: Ein bürgerschaftlich orientiertes Leitbild von (Ganztags-) Schule

- befördert eine umfassende Veränderung der Kultur in den Schulen und eröffnet somit Chancen für einen tiefgreifenden und nachhaltigen Anspruch der Demokratieförderung (*Effekt der Intensitätssteigerung*),
- unterstützt eine veränderte Anerkennungskultur für partizipative Lern- und Bildungsräume in der Schule, erkennt sie als unabdingbaren Bestandteil des Schulalltags an, der auch im Schulprogramm verankert ist, die „Schulphilosophie“ prägt und somit durchgehende Mitwirkungsmöglichkeiten für Schüler(innen) vorsieht (*Effekt der Konsequenz*),
- statt parzellierter partizipativer Projekte und randständiger Aktivitäten werden integrierte partizipative Lern- und Gestaltungsräume geschaffen (*Effekt der Implementierung*), die Gegenstand von
- Unterrichtsmethoden und -inhalten sowie systematisch verknüpften Feldern unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Aktivitäten sind, damit Lehrkräften Möglichkeiten der Initiierung veränderter und erfolgreicherer Lernprozesse bieten sowie die Identifikation der Schüler(innen) damit steigern können (*Effekt der Motivation und Identifikation*). Schulische Leistungen werden auf diesem Weg auch als in vielfältigen Lerngelegenheiten erwerbbare Kompetenzen und somit als individuell (schüler(in)bezogen) differenzierbare „Bildungserfolge“ anerkannt.

Konsequenz: Die unterschiedlichen Bereiche der Schulentwicklung – Personalentwicklung, Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung – sind allesamt aus dem Blickwinkel einer bürgergesellschaftlich fundierten Schule zu gestalten. Ein bürgergesellschaftliches Leitbild von Schule liefert darüber hinaus eine Klammer für diesen Entwicklungsprozess. Selbstredend müssen Schulen in einem solchen Entwicklungsprozess an einer Stelle anfangen (z.B. neue Unterrichtsformen entwickeln oder den stärkeren Einbezug von außerschulischen Kooperationspartnern vornehmen), jedoch sollte der schrittweise Weg durch ein übergreifendes Gesamtziel „Bürgergesellschaftliche Schule“ – im Sinne eines Leitbildes – angeleitet und einzelne Aktivitäten bewusst in ihrem Beitrag zum Erreichen des Ziels geprüft und verortet werden. Fällt dieses übergreifende Ziel – bürgergesellschaftlich fundierte Schulentwicklung als Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung – weg, droht ein Verharren in Einzelaktivitäten und die oben genannten Effekte würden kaum erreicht werden.

Leitbild: Schule als demokratischer Ort und partnerschaftlich orientiertes Lernzentrum im Gemeinwesen.

Ein bürgergesellschaftliches Leitbild von Schule zeichnet sich durch eine enge Verknüpfung und Kombination von Strategien der inneren und äußeren Öffnung von Schule aus (vgl. Enquete-Kommission 2002, ebd.). Wege der inneren Öffnung zielen darauf ab, durch neue Formen des Unterrichtens und Lernens Prinzipien wie Handlungsorientierung, eigenständiges und verständnisintensives Lernen zu

stärken und dabei Erfahrungen der demokratischen Mitbestimmung und der Verantwortungsübernahme in realen Handlungs- und Entscheidungssituationen zu ermöglichen. Gleichzeitig geht es um die demokratische Gestaltung des Schulalltags insgesamt durch bspw. die Aufwertung der Rolle von Schüler- und Elternvertretungen, die Stärkung von Begegnungs- und Kooperationsformen und ein gemeinsames Engagement von Schüler(inne)n, Lehrer(inne)n und Eltern. Strategien der äußeren Öffnung zielen auf die Einbettung der Schulen in das umliegende Gemeinwesen, ihre Integration in die lokale Bürgergesellschaft. Durch die enge Zusammenarbeit mit öffentlichen Einrichtungen, zivilgesellschaftlichen Akteuren und auch Wirtschaftsunternehmen können schuluntypische Zugänge und Sichtweisen in Prozesse des schulischen Lernens und Lebens einbezogen werden. Dadurch erfährt Schule eine lebensweltliche Öffnung und Bereicherung. Sie kann dadurch gleichzeitig für Aktivitäten und gemeinschaftliches Leben der Gemeinde aufgeschlossen werden und sich zu einem Zentrum des Gemeinwesens entwickeln. In diesem Zusammenhang geht es auch um den Aufbau vielfältiger Partnerschaften und Bündnisse, die Brücken zwischen Schule und lokaler Bürgergesellschaft bauen, zusätzliche Kompetenzen und Ressourcen erschließen und neue Formen der Zusammenarbeit zu gegenseitigem Vorteil ermöglichen. Kern eines bürgerschaftlich orientierten Leitbildes von Schule ist ein Selbstverständnis von Schule als demokratischem Ort und partnerschaftlich orientiertem Lernzentrum im Gemeinwesen (vgl. Evers/Rauch/Stitz 2002). Ein solches Leitbild eröffnet insbesondere der Ganztagsschule weitreichende Gestaltungsoptionen.

Ganztagsschule – Chancen und Potenziale für Konzepte der Partizipations- und Engagementförderung

Partizipation und Engagementförderung greift vor allem in den schulischen Handlungsfeldern Unterricht, Schulleben, Einbeziehung außerschulischer Umfelder und im Rahmen von Schulentwicklung (vgl. Holtappels 2004, S. 261). Dabei können Schüler(inne)n sowohl Räume für formal-rechtliche Mitbestimmungsformen als auch für Möglichkeiten aktiver Mitgestaltung eröffnet werden. In den Feldern Unterricht und Schulleben ist Schülerbeteiligung vor allem durch Öffnungsansätze und Community Education intensiviert worden, die in Ganztagsschulen auf einen umfassenderen Gestaltungsrahmen treffen, jedoch auch (und bereits) in Halbtagschulen verbreitet sind (vgl. ebd., S. 262) und dabei eine zentrale Zielsetzung verfolgen: „Lebensnaher Unterricht, die Berücksichtigung komplexer fächerübergreifender Problemsituationen und ein anregend gestaltetes Schulleben sollen den Schüler/innen umfangreiche soziale und kooperative Erfahrungen ermöglichen, Selbständigkeit, Eigentätigkeit und selbstverantwortetes Problemlösen unterstützen, die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Standpunkten fördern“ (ebd.). Der Erfolg dieser Maßnahmen ist dabei wesentlich von Gelingensbedingungen abhängig,

vor allem die zugeschriebene Relevanz von Partizipation im Schulalltag und im Schulprogramm, die Schaffung nachhaltiger und stützender Strukturen sowie die kontinuierliche Arbeit aller Beteiligten an den entsprechenden Voraussetzungen. Mit den vorstehend benannten „Potenzialfaktoren“ gesprochen sind dies also vor allem der Grad an erreichter Strukturbildung und Kooperation sowie die Verankerung einer grundlegenden partizipativen Ausrichtung der Gestaltung des Schulalltags in einem Leitbild, die dann zu einem integrierten und entwicklungs-offenen (innovativen) Ansatz der Engagementförderung führen können.

Aktives Gestaltungshandeln, Partizipation, Verantwortungsübernahme, Gemeinschaft und Solidarität müssen – auch in der Schule und durch sie gefördert – gelernt werden und bilden eine wichtige Basis für Sozialintegration und gesellschaftliche Teilhabe. Ganztagschulen bieten hierfür zunächst einen *indirekten Ermöglichungsrahmen*, der sich vor allem anhand der folgenden Aspekte kennzeichnen lässt:

Organisation (erweiterte Raum- und Zeitkonzepte)

Ganztagschule, das ist zunächst der grundlegende Aspekt der Benennung von Potenzialen für Partizipationsförderung, bedeutet eine modifizierte Schulorganisation mit der Möglichkeit der Veränderung schulischen Lernens, des Schullebens und der Beziehung zu außerschulischen Partnern bzw. dem Schulumfeld. Die zeitliche Mindestangebotsdauer sowie das den Schulalltag gliedernde Mittagessen sind formelle, äußere Merkmale, die durch ein qualitatives Merkmal ergänzt werden – die konzeptionelle Verbindung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten, mithin die Synthese von schulischen und außerschulischen Bildungsprozessen (vgl. Rekus 2005). Die äußeren Merkmale werden organisatorisch vor allem in drei Modelle der Ganztagschule untergliedert (offene, teilgebundene, gebundene Modelle). Die daraus folgenden bzw. in diesem Rahmen pädagogisch-konzeptionell entstehenden pädagogischen Gestaltungsansätze können Partizipation und Demokratielernen direkt einbeziehen, schaffen vor allem aber pädagogisch arrangierte Räume und informelle Gelegenheiten des sozialen Lernens und erzielen damit indirekte Effekte der Partizipations- und Engagementförderung. Ein neuer organisatorischer Rahmen – zeitliche Erweiterung – kann somit zu einer neuen Qualität pädagogischer Gestaltungsbereiche (hier Partizipation) führen – zu ihrer Intensivierung und Einbindung in die Schulorganisation. Dies wird wesentlich gestützt durch ein

Integratives und kooperationsoffenes Leitbild

von Ganztagschule, das sich schwerpunktmäßig orientiert an

- neuen pädagogischen Leitbildern von Lernkulturen: Es soll – auch durch die Zusammenarbeit von Schule, Kinder- und Jugendhilfe und weiteren außerschulischen Trägern und Akteuren – ein Verständnis von Schule entwickelt werden, das eine

neue Lernkultur und die bessere Förderung der Schüler(innen) unterstützen soll. Im Mittelpunkt steht die Integration von Bildung, Erziehung und Förderung als pädagogisches Leitbild der Ganztagschule; Lernen und Leben sollen stärker in Verbindung gebracht werden. Zentral ist hierfür die

- Orientierung an Kooperation pädagogischer Professionen: die in der Zusammenarbeit von Lehrer(inne)n mit z.B. Erzieher(innen), Sozialpädagoge(inn)en, Musikschullehrer(inne)n, therapeutischem Personal oder weiteren Professionen, kooperativ konzipierte und realisierte Ganztagsangebote eröffnen
- vielfältige Optionen der Gestaltung und Organisation des Schulalltags, die eine bessere Rhythmisierung und ein umfassendes Bildungs- und Förderangebot ermöglichen. Die Angebote können Förder-, Betreuungs- und Freizeitangebote, spezielle Angebote für Kinder mit besonderem Förderbedarf sowie die Unterstützung und Stärkung der Familienerziehung umfassen; insbesondere die
- individuelle Förderung und Unterstützung von Bildungschancen aller Schüler(innen) unter ausdrücklicher Berücksichtigung sozialer Lebensverhältnisse und Bildungschancen.

Ganzheitlichkeit und Lebensweltorientierung

Die in diesem Sinne beschriebene, zeitlich und räumlich erweiterte, an Kooperation mit außerschulischen Partnern, Professionen und Institutionen orientierte Ganztagschule hat die in ihr lernenden und lebenden jungen Menschen nicht lediglich in ihrer Rolle als Schülerinnen und Schüler, sondern als Kinder und Jugendliche mit vielfältigen Wünschen, Interessen und Bedürfnissen sowie sozialen Bezügen, Kontexten, Erfordernissen und Konflikten im Blick (Ganzheitlichkeit). Diesem Anspruch gerecht zu werden, baut die Schule Brücken und schafft Verknüpfungen zwischen den schulischen Lernarrangements und den lebens- und alltagsweltlichen Bezügen der Schülerinnen und Schüler in Familie, Wohngebiet, Freizeit etc. Durch das Anknüpfen an Alltag und Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler kann schulisches Lernen erfahrungsorientiert (Lernen durch Anknüpfen an realen Problemen und Fragen) bereichert werden. Gleichzeitig findet eine lebensweltliche Öffnung der Schule hin zum Gemeinwesen statt, die eine stärkere gegenseitige Bezugnahme befördert. Schule agiert zunehmend in Kooperation mit außerschulischen Partnern und auch außerhalb des Schulgebäudes. Akteure aus dem Wohnumfeld und dem Gemeinwesen beleben den schulischen Alltag und tragen dazu bei, Schule als wichtigen Ort im Zentrum des Stadtteils bzw. der Gemeinde zu etablieren. Ganzheitlichkeit und Lebensweltorientierung eröffnen dadurch – indirekt – Räume für Mitbestimmung und aktives Mitmachen. Sofern diese Optionen in Lehr- und Lernkonzepten aufgegriffen und operationalisiert werden, ergeben sich daraus direkte Ermöglichungsperspektiven für Partizipations- und Engagementförderung.

Abb. 2: Potenziale von Ganztagschule zur Förderung von Partizipation und Engagement

Indirekter Ermöglichungsrahmen	Direkter Ermöglichungsrahmen
Erweiterte Zeit- und Raumkonzepte Integriertes, kooperatives Leitbild von Schule Ganzheitlichkeit und Lebensweltorientierung	Innovation der Lehr- und Lernkultur Civic Education Community Education Kooperationsorientierung mit der Jugendhilfe

Ein *direkter Ermöglichungsrahmen* von Ganztagschule kommt zustande, indem Partizipation und Engagementförderung expliziter Referenzrahmen für die Gestaltung von differenzierten Lernarrangements und des Schullebens ist, als Aspekt einer

Innovation der Lehr- und Lernkultur

Der organisatorische Rahmen – mehr Zeit und Raum – ermöglicht in Ganztagschulen zusätzliche Lernformen, die vielfältige Lernzugänge und Lernwege, lebensnahe und lebensweltsensible Erfahrungsräume darstellen und einen Ernst- sowie verbindlichen Charakter annehmen. Damit kann der Unterricht bereichert, inhaltlich und methodisch flexibilisiert werden, z.B. mittels eines Programms an Arbeitsgemeinschaften und Projekten, die den Lern- und Freizeitbereich verbinden und damit praktisch eigentätiges und soziales Lernen befördert, oder etwa durch Konzepte des Service Learning (vgl. Sliwka 2004), die die kognitive Wissensvermittlung gezielt mit realen Problemen und Fragestellungen in Alltag und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sowie Möglichkeiten eines freiwilligen, gemeinwohlorientierten Tuns verbinden. Hierdurch werden also nicht nur Lernpotenziale der Schüler(innen) gefördert, sondern auch *gezielt Beteiligungsmöglichkeiten* geschaffen (vgl. Holtappels 2004, S. 264). Diese beziehen sich aber nicht nur auf die Differenzierung der Lernorganisation und einer lerngerechten Rhythmisierung (insbesondere die Förderung offenen Lernens, individuelle Förderung), sondern auch auf die Ausgestaltung des Schullebens und auf Schulöffnungsaspekte (ferner eine entsprechende Ausdifferenzierung der Personalorganisation). Innovative Merkmale zeitgemäßer Schulkonzepte (vgl. Holtappels 1995, S. 15 ff.) widerspiegeln einerseits eine phasenweise Aufhebung der Differenz von kognitivem und sozialem Lernen, von Erziehung und Unterricht. Es findet eine Verknüpfung von kognitiven, sozialen und emotionalen Lernarrangements statt. Hier entstehen der bewusst ausfüllbare Spielraum, die direkte Ermöglichung und die konzeptionelle Grundlegung von partizipativem Lernen. Andererseits ist ein wesentliches Merkmal von Innovation die Ausgestaltung des Schullebens, die engagementfördernde Aktivitäten bewusst berücksichtigen kann, etwa durch offene Gruppenarbeit, Wettbewerbe, Planspiele, die Möglichkeit der Übernahme sozialverantwortlicher Funktionen sowie Ver-

knüpfungen zu Schulprojekten und Projektlernen eingehen können. Expliziten Ausdruck finden diese Bemühungen in der Etablierung einer

Civic Education

als eigenständigem Bestandteil schulischen Lebens und Lernens und damit die Herausstellung der Erziehung und Bildung zur „Bürgerschaftlichkeit“ nicht nur am Rande, sondern im Kern des schulischen Bildungsauftrags. Dabei geht es um Lehr- und Lernarrangements, die auf die Herausbildung von sozialen, solidarischen, kooperativen und partizipativen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zielen. Ganztagschule kann jungen Menschen (in Abhängigkeit der jeweiligen organisatorischen Modelle) neue Chancen bieten, um im konkreten Tun Verantwortung für sich selbst und andere zu übernehmen, Möglichkeiten eines freiwilligen Engagements zu erproben, Engagement- und Partizipationsrollen einzuüben und darin „bürgerschaftliche“ Kompetenzen zu erwerben. Diese Arrangements können eng mit unterrichtlichem und projektförmig organisiertem Lernen verknüpft sein, indem etwa die Wissensvermittlung im Fachunterricht mit Engagementprojekten verbunden wird, die die räumlichen Grenzen der Schule überschreiten und erfahrungsorientiertes Lernen in realen lebensweltlichen Zusammenhängen ermöglichen. Sie können darüber hinaus die Möglichkeiten der (nicht nur formalen) Mitbestimmung in der Schule intensivieren, indem sie Bezug nehmen auf die bestehenden Beteiligungsstrukturen in der Schule und innovative Partizipationsformen anregen und entwickeln. Konzepte einer Civic Education gelingen umso besser, als sie eingebettet und gekoppelt sind mit Strategien einer

Community Education

und damit die Schule als wichtigen Ort im Stadtteil bzw. in ihrem Nahraum verankern, sie für Kooperationen mit Akteuren des Gemeinwesens aufschließen und als Zentrum für vielfältige Aktivitäten gestalten. Verbunden damit ist eine gegenseitige Bereicherung von Schule und Wohnumfeld sowie die Klärung dessen, dass Schule kein künstlicher Schonraum jenseits jeglicher realer Lebensverhältnisse, sondern Teil des öffentlichen Lebens, des Gemeinwesens und somit Teil unserer Demokratie ist. Schulöffnung reichert die pädagogische Ganztagsgestaltung an und verhindert einen schulzentrierten, systemisch geschlossenen Entwicklungsprozess (das lebensweltdistanzierte Verschulungsdilemma), indem eine inhaltliche, methodische Öffnung von Unterricht mit einer räumlichen und personellen wie institutionellen Öffnung zusammengeht – damit Kooperationen mit anderen Personen und Institutionen ermöglicht und Schule einen aktiven Part der Teilhabe am Gemeinwesen zuzisst. Nicht zuletzt wird auf diese Weise auch dem erweiterten Bildungsverständnis Rechnung getragen, das vielfältige Ansatzpunkte für seine praktische Realisierung erhält. Kernpunkt: Schulen, die ganztägiges Lernen ermöglichen wollen, öffnen sich: Nur gemeinsam mit Partnern aus dem Schulumfeld und auch überörtlichen

Trägern können sie das anspruchsvolle Ziel, Ganztagsschule zu sein und Kindern einen vielfältigen Schulalltag als Lern- und Lebensraum zu bieten, effektiv in die Praxis umsetzen. Schule kann hierbei auf eine Reihe von Partnern aus den Bereichen Musik, Kultur oder Sport zählen – genauso wie auf den wichtigen Partner Kinder- und Jugendhilfe. Deshalb ist die

Kooperationsorientierung mit der Jugendhilfe

(auch) vor diesem Hintergrund förderlich und kann dem Ziel der Partizipations- und Engagementförderung unmittelbar dienen. Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe ist es, junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und dazu beizutragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen. Für die Ganztagsschule ist die Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe in mehrfacher Hinsicht von Bedeutung:

- Ganztagsschule möchte für alle Kinder und Jugendlichen Angebote machen und ihnen Lernchancen eröffnen, dabei besondere Förderbedarfe berücksichtigen, die durch schwierige Lebenssituationen von Schülern entstehen können. Sie findet mit der Kinder- und Jugendhilfe eine Expertin für Fragen der sozialen Integration, des Umgangs mit individuellen und sozialen Benachteiligungen und der intensiven sozialpädagogischen Begleitung.
- Ganztagsschule möchte ein vielfältiges Lern- und Freizeitangebot bieten. Sie findet in der Kinder- und Jugendhilfe eine Partnerin mit Erfahrung in der offenen Kinder- und Jugendarbeit, etwa in Angeboten der Bereiche Ästhetik, Bewegung, Umwelt, Musik, Medien. So können Gruppenerfahrungen und das Erlernen von Selbstorganisation durch Eigenaktivität und Verantwortungsübernahme gefördert werden. Die Kinder- und Jugendarbeit bietet Erfahrungs- und Experimentierräume für Kinder, unterstützt soziales Lernen und die individuelle Entwicklung.

Kurz: Kinder- und Jugendhilfe steuert ihren sozialpädagogischen Blickwinkel für die Gestaltung von Schule bei: Wissen über die Lebenswelten und -lagen von jungen Menschen und ihren Familien, Erfahrungen mit der Kultur des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen vor Ort, alltagsorientierte Kompetenzen. Sie berücksichtigt die Bedürfnisse der jungen Menschen und wendet dabei lebendige, kreative, alltagsorientierte und abwechslungsreiche Methoden an.

So lässt sich resümieren: „Das Schulleben gestaltet sich in ganztägigen Schulen – bei mehr Zeit und erweiterten Räumen – als Feld für Partizipation und Demokratie lernen. In all den erweiterten Aktivitäten ganztägiger Schulen eröffnet das Schulleben Raum für die Beteiligung von Schüler/innen und Eltern und bietet Chancen für aktive Mitbestimmung und soziale Verantwortung im Schulalltag. Erweiterte Angebote, Veranstaltungen und Einrichtungen des Ganztagsbetriebs ermöglichen die gestaltende Mitwirkung von Eltern, Schüler/innen und Schulfachlehrern, z.B. im Cafeteriabereich oder an Produkten vielfältiger Lernaktivitäten (...). Dabei werden vielfach Partizipation und Mitbestimmung selbst zur Lernaufgabe, etwa im

politisch-sozialen Lernen zur Herausbildung moralisch-kognitiver Urteilsfähigkeit und demokratischer Gestaltungskompetenz“ (Holtappels 2004, S. 265).

Diese Einschätzung indirekter und direkter Potenziale für Partizipations- und Engagementförderung in und durch ganztägige Schularrangements und damit die Beschreibung von hohen Erwartungen an die Schule als ein „multi-aktives Bildungszentrum“ (Otto/Coelen 2004) ist natürlich nicht frei von *Ambivalenzen und Vorbehalten*, die abschließend anhand der folgenden Thesen impulsartig benannt werden:

- Der Ermöglichungsrahmen allein fördert nicht automatisch Partizipation und Engagement – Partizipationspotenziale müssen aktiv ausgeschöpft werden.
- Für Partizipation und Engagement-Lernen (Civic Education) gibt es kein Standardkonzept – Differenzierungen sind notwendig für passgerechte Konzepte und die Frage nach notwendigen Voraussetzungen in der Einzelschule.
- Der indirekte und direkte Ermöglichungsrahmen für Partizipationsförderung entfaltet seine Potenzialkraft in relativer Abhängigkeit vom jeweiligen organisatorischen Modell der Ganztagsschule.
- Alsentscheidend – und die organisatorischen Grenzen tendenziell kompensierend – erweist sich der erreichte Grad an Integriertheit von Konzepten der Partizipations- und Engagementförderung (Civic Education) in der Schule.
- Die Förderung von Partizipation und Bürgerengagement geht einher mit einer Öffnung der Schule hin zum Gemeinwesen! Ein bürgergesellschaftliches Leitbild von Schule bietet dafür einen adäquaten Orientierungsrahmen. Ihm liegt ein Selbstverständnis von Schule als demokratischem Ort und partnerschaftlich orientiertem Lernzentrum im Gemeinwesen zugrunde.
- Kooperation mit der Jugendhilfe muss dabei auf Augenhöhe geschehen – bekannte Formen der Instrumentalisierung als Reparatur- und Ausgleichsinstanz müssen zurückgewiesen werden.
- Die (Ganztags-)Schule ist ein wichtiger Ort zum Erlernen bürgerschaftlicher Kompetenzen, aber nicht der einzige – die Entwicklung der Ganztagsschule darf nicht zu einer Monopolisierung von Bildungsansprüchen führen.

Anmerkung

- 1 Der vorliegende Beitrag bündelt ausgewählte Ergebnisse einer Expertise, die die Autoren im Auftrag des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“ verfasst haben (vgl. Hartnuß/Maykus 2005).

Literatur

- Bundesjugendkuratorium/Sachverständigenkommission für den Elften Kinder- und Jugendbericht/AGJ (2002): Bildung ist mehr als Schule – Leipziger Thesen. In: Forum Jugendhilfe, 26. Jg., Heft 3, S. 2
- Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ (Hrsg.) (2002): Bericht. Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Opladen
- Evers, A./Rauch, U./Stitz, U. (2002): Von öffentlichen Einrichtungen zu sozialen Unternehmen. Hybride Organisationsformen im Bereich sozialer Dienstleistungen. Berlin
- Hartnuß, B./Maykus, S. (2005): Mitbestimmen, mitmachen, mitgestalten. Entwurf einer bürgergesellschaftlichen und sozialpädagogischen Begründung von Chancen der Partizipations- und Engagementförderung in ganztägigen Lehrarrangements. Expertise im Auftrag des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. Münster
- Holtappels, H. G. (2004): Beteiligung von Kindern in der Schule. In: Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.): Kinderreport Deutschland. München
- Holtappels, H. G. (1995): Ganztagserziehung als Gestaltungsrahmen der Schulkultur – Modelle und Perspektiven für ein zeitgemäßes Schulkonzept. In: ders. (Hrsg.): Ganztagserziehung in der Schule. Opladen, S. 12-48
- Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.) (2004): Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Verständnis in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden
- Rauschenbach, T. (2005): Schule und bürgerschaftliches Engagement - zwei getrennte Welten? Anmerkungen zu einer schwierigen Beziehung. In: Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (Hrsg.): Bürgerschaftliches Engagement als Bildungsziel (in) der Schule. Berlin, S. 13-20
- Rauschenbach, T./Otto, H.U. (2004): Die neue Bildungsdebatte. Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe? In: Otto, H.U./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden, S. 9-29
- Rekus, J. (2005): Theorie der Ganztagschule – praktische Orientierungen. In: Ladenthien, V./Rekus, J. (Hrsg.): Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim/München, S. 279-297
- Sliwka, A. (2004): Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Erschienen in Edelstein, W./ Fauser, P. (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. Berlin

Christine Hesener

Lehrerarbeitszeit und Schulentwicklung

Formen und Wirkungen des neuen Arbeitszeitmodells in Bremer Ganztagsgrundschulen

Einleitung

Die Ganztagsschule wird seit einiger Zeit in Öffentlichkeit, Politik und Wissenschaft als eine Antwort auf die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Defizite gesehen. Bei der Ganztagsschule geht es aber um mehr als um eine Erweiterung der Zeitorganisation im Sinne einer verlängerten Betreuung der Schüler und Schülerinnen. Sie steht vielmehr für eine Sicherung und Verbesserung der Qualifikationsfunktion der Schule mit Hilfe einer differenzierten und variablen Lernkultur. Diese sollte gekennzeichnet sein durch Begabungsausschöpfung und individuelle Förderung des einzelnen Lernenden. Dazu werden auf Seiten der Organisation neue Schulkonzepte benötigt. Auf Seiten der Lehrkräfte bedarf es der Ausprägung einer neuen Lehr-, Lernkultur, die sich ohne eine veränderte Tätigkeitsstruktur und Arbeitszeitgestaltung der Lehrkräfte nur schwer realisieren lässt. In diesem Sinne soll im Folgenden über ein Modellprojekt in Bremen berichtet werden, in dem an drei Ganztagsgrundschulen durch die Einführung der gebundenen ganztägigen Schulorganisation und einem neuen Arbeitszeitmodell eine solche pädagogische und organisatorische Veränderung angestrebt wird.

1. Das Bremer Arbeitszeitmodell

Das neue Arbeitszeitmodell basiert auf den gesetzlich festgelegten Unterrichtsverpflichtungen im Primarbereich und geht von einer Jahresarbeitszeit der Lehrer und Lehrerinnen aus. Die Jahresarbeitszeitvorgabe wird auf der Grundlage der allgemeinen Arbeitszeitregelung für den öffentlichen Dienst jährlich neu berechnet und auf eine durchschnittliche Unterrichtszeit innerhalb der sich ergebenden Unterrichtswochen umgelegt. Daraus ergibt sich in Bremen eine aktuelle Wochenarbeitszeit von 45,7 Stunden. Diese Wochenarbeitszeit beinhaltet unter Beachtung der gesetzlich festgelegten Unterrichtsverpflichtung im Primarbereich drei Arbeitsschwerpunkte:

Unterricht

Im Primarbereich besteht eine Unterrichtsverpflichtung von 28 Wochenstunden. Dies sind umgerechnet 21 Zeitstunden pro Woche.

Sonstige Arbeitszeit in der Schule

Über die Unterrichtsverpflichtung hinaus ergibt sich eine sog. „Sonstige Arbeitszeit“, in der die Lehrkraft innerhalb der Schule arbeitet. Die Sonstige Arbeitszeit beinhaltet verschiedene Tätigkeiten mit unterschiedlichen Zeitkontingenten, wie z.B. Mittagessen mit Kindern, unterrichtsvorbereitende Tätigkeiten im Team, Verwaltungsaufgaben, Elterngespräche. Sie umfasst 14 Zeitstunden pro Woche.

Restliche Arbeitszeit

Ausgehend von den oben genannten Wochenarbeitsstunden resultiert aus dieser Einteilung eine restliche Arbeitszeit von 10,7 Std., die die Lehrkraft zeitlich variabel über die Woche gestalten kann. Inhaltlich ist die restliche Arbeitszeit vorgesehen für eine individuelle Vor- und Nachbereitung, individuelle Fortbildung, Konferenzen und Elternsprechtage.

Dem Modellprojekt liegt die Überzeugung der beteiligten Schulen zu Grunde, dass erst ein Arbeitszeitmodell mit Präsenzzeiten für die Lehrkräfte einen ausreichenden Rahmen bildet, um den gebundenen Ganzttag in adäquater Form in die Praxis umsetzen zu können. Leitendes Ziel dabei ist, eine qualitativ hoch entwickelte, individuelle, kindzentrierte Förderung zu erreichen. Damit verbunden werden neue Möglichkeiten:

- für die inhaltliche und organisatorische Gestaltung der Ganzttagsschule auf der Ebene von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten,
- für die Personalorganisation und Kooperation innerhalb des Kollegiums und zwischen den Berufsgruppen sowie
- für die außerunterrichtliche Arbeitszeitgestaltung der Lehrkräfte.

Welche Effekte zeigen nun die Gestaltung der Schulkonzeption und Schulorganisation im Sinne eines gebundenen Ganztagsbetriebes in Kombination mit einem innovativen Arbeitszeitmodell der Lehrkräfte in der Praxis? Dies ist die Hauptfragestellung der Begleitstudie „Pädagogische Arbeitszeit und Schulentwicklung an Bremer Ganztagsgrundschulen“, die der Bremer Senat am Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund (IFS) im September 2004 in Auftrag gegeben hat.

2. Die Begleitstudie „pädagogische Arbeitszeit und Schulentwicklung an Bremer Ganztagsgrundschulen“

Ausgangspunkt bildet das oben beschriebene Arbeitszeitmodell, das in einem Modellversuch an drei Bremer Ganztagsgrundschulen in den Jahren 2003/2004 eingeführt wurde. Auslöser für die Einführung waren die gerade für Bremen sehr ernüchternden Ergebnisse der PISA-Studie. Mit Veränderungen im Bereich der

Arbeitszeit und der Organisationsstrukturen, angelehnt an schwedische Vorbilder, werden positive Veränderungen der Lehr- und Lernbedingungen verbunden, die sowohl den Schüler- und Schülerinnen als auch den Lehrkräften dienen sollten. Die Begleitforschung soll Auskunft darüber geben, inwieweit die damit verbundenen Ziele und Hoffnungen sich in der Praxis realisieren lassen.

Ziele der Studie

Im Mittelpunkt der empirischen Begleitforschung stehen folgende Forschungsaspekte. Am Beispiel der Fallstudien an den drei Bremer Ganztagsgrundschulen sollen Bedingungen und Implementationsverläufe des neuen Präsenzarbeitszeitmodells und Effekte für die Schul- und Unterrichtsentwicklung im Längsschnitt von zwei Schuljahren untersucht werden. Darüber hinaus sollen für die Steuerungsebene und die Schulen Erfahrungen gesichert und ein Wissenstransfer im laufenden Prozess der Einführung des Arbeitszeitmodells ermöglicht werden, um die Schulen bei ihrer Aufbauarbeit zu unterstützen. Gelingensbedingungen und Wirkfelder sollen identifiziert und die Erkenntnisse aus der Untersuchung für die inhaltliche und organisatorische Weiterentwicklung von Schulen nutzbar gemacht werden.

Im Einzelnen liegen der Begleitforschung folgende leitende Forschungsfragen zu Grunde:

- Wie wird das Arbeitszeitmodell in der Schulpraxis angenommen und gehandhabt?
- Wie entwickelt sich der Arbeitszeitverbrauch und die Arbeitsbelastung und -entlastung beim Lehr- und Erziehungspersonal?
- In welchem Verhältnis stehen der quantitative Arbeitszeitverbrauch und das qualitative Be- und Entlastungsempfinden des Personals und welche Auswirkungen ergeben sich für die Arbeitszufriedenheit und das Arbeitsklima in den Schulen?
- Welche Effekte ergeben sich für die pädagogische Arbeit mit Schüler/innen im Hinblick auf eine flexible Zeitznutzung und Rhythmisierung des Schultages?
- Inwieweit zeigt die veränderte Zeitororganisation Effekte in den Bereichen Lehrkooperation und Lehr-Lern-Kultur?

Methodisches Vorgehen der Begleitforschung

Die empirische Begleitforschung wird mittels einer Kombination von standardisiert-quantitativen und offen-qualitativen Forschungsmethoden durchgeführt. Dieser Mix an Erhebungsmethoden (Interviews, Erhebung quantitativer Arbeitszeitdaten über Arbeitszeiterfassungen, standardisierte Befragungen der Lehrkräfte, Videographien und Unterrichtsbeobachtung) berücksichtigt zum einen die subjektiven Wahrnehmungen, Sichtweisen und Realitätsdeutungen der Beteiligten, zum anderen

die Erfassung von Kontextbedingungen und Effekten mittels Qualitätsindikatoren für die Gestaltungsqualität der Schulen.

Einen Überblick über die eingesetzten Methoden bietet die nachfolgende Tabelle 1. Dabei werden die aufgezeigten Methoden jeweils zu zwei Messzeitpunkten (in den Jahren 2004/2005 und 2006) in den drei Modellversuchsschulen zum Einsatz kommen.

Tabelle 1: Erhebungsmatrix für die Jahre 2004-2006

	StEG Daten	SL (Interviews/ Kurz- frage- bogen)	Personal (Arbeits- zeiterfas- sung)	Personal (Inter- views)	Personal / Schüler (Unterrichtsb- eobachtung)	Schüler (Frage- bogen)
Kontextdaten	X	X				
Einführung, Umsetzung des Arbeitszeitmodells		X	X	X		
Tätigkeitsprofile			X			
Kooperationsformen/ Intensität Kooperation	X	X		X		
Zeitorganisation/ Rhythmisierung	X	X	X		X	
Lernkultur (z.B. Gestaltungselemente, Interaktionsformen)	X	X	X		X	X
Arbeitszufriedenheit/ - belastung/ -entlastung	X		X	X		

3. Zwischenergebnisse

Im Folgenden soll ein Überblick über die vielfältigen Erkenntnisse gegeben werden, die die Studie bisher ergeben hat. Dabei gilt es zu beachten, dass die drei untersuchten Schulen zu unterschiedlichen Zeitpunkten, unter differenten Voraussetzungen sowie mit unterschiedlichen Vorerfahrungen mit der Modellumsetzung begonnen haben. Eine organisationsvergleichende Messung und Analyse der Daten ist somit nicht möglich. Zusätzlich muss darauf hingewiesen werden, dass es sich im Folgenden um die *Ergebnisse des ersten Erhebungszyklus* der als Längsschnitt geplanten Begleitforschung handelt, so dass noch keine datengestützten Aussagen zu Veränderungen innerhalb der Schulen und ihrer Organisation, Struktur oder Arbeit gemacht werden können.

Die bisherigen Ergebnisse lassen somit noch keine endgültige Beantwortung der Forschungsfragen zu. Sie ermöglichen es aber, erste Tendenzen innerhalb der Projektumsetzung aufzuzeigen. Für eine abschließende Bewertung fehlen zum einen die Auswertungen der quantitativen Daten, die im Rahmen des StEG-Projektes¹

erhoben und mit Erlaubnis der Schulen und des Bremer Senates in Rahmen der Begleituntersuchung analysiert werden, und vor allen Dingen der Vergleich mit den Ergebnissen des zweiten Messzeitpunktes, der im Frühjahr/Sommer 2006 angesiedelt ist. Auf der Basis der vorliegenden Ergebnisse lassen sich folgende Schwerpunkte herausstellen:

Ausgangssituation

Obwohl die drei untersuchten Schulen mit unterschiedlichen Innovationserfahrungen und Entwicklungsständen das Modellprojekt begonnen haben, können vergleichbare vorbereitende Prozesse in den Schulen identifiziert werden.

Die personelle Vorbereitung erfolgte in allen drei Schulen mit einem hohen Engagement des pädagogischen Personals.² Im Einzelnen wurden Fortbildungen, selbst initiierte Informationsbeschaffungen und Schulhospitationen durchgeführt. Im Vorfeld wurden zudem Umsetzungskonzepte erarbeitet, die jedoch im weiteren Verlauf keine Beachtung fanden, da sie sich mit den vorhandenen Ressourcen nicht in die Praxis umsetzen ließen. Diese vorbereitenden Tätigkeiten bezogen sich überwiegend auf die Einführung der ganztägigen Schulorganisation, weniger auf das neue Arbeitszeitmodell.

Die Rahmenbedingungen der Vorbereitungsphase erwiesen sich nach Angaben des pädagogischen Personals als ungeordnet und werden als umsetzungserfordernd bewertet. Als Ursachen werden hier im Einzelnen eine mangelnde Transparenz, ein hoher Zeitdruck, eine nicht ausreichende materielle und räumliche Ausstattung der Schulen sowie fehlende externe Unterstützung genannt.

Zum Erhebungszeitpunkt konnte in den Schulen eine umfassende Identifikation des pädagogischen Personals mit den vorgesehenen Ganztagskonzepten noch nicht durchgängig nachgewiesen werden. Die pädagogischen Zielsetzungen, die im Zusammenhang mit dem Modellprojekt erarbeitet wurden, sind offensichtlich schulweit bekannt und auch weitgehend akzeptiert; es bedarf jedoch nun bei allen beteiligten Professionen schrittweise einer vollständigen Umsetzung in der täglichen Arbeit.

Entwicklungsstand der Schulorganisation und Organisationskultur

Die Schulen sind in den Bereichen zeitliche Rhythmisierung, Kooperation und Teamarbeit sowie Umsetzung differenzierender und individualisierender Förderungselemente von unterschiedlichen Entwicklungsebenen gestartet. Während eine Schule schon im Vorfeld Erfahrungen in der Umsetzung dieser spezifischen Gestaltungselemente gesammelt hat und ansatzweise schon auf vorhandene Konzeptionen zurückgreifen konnte, mussten die anderen beiden Schulen ihre Konzeptionen erst entwickeln.

Zeitliche Rhythmisierung und Integration von außerunterrichtlichen Gestaltungselementen: Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Arbeitszeiterfassungen und der Interviews, dass alle Schulen mit einer zeitlichen Rhythmisierung begonnen und typische Gestaltungselemente der ganztägigen Schulorganisation in den Schulalltag integriert haben. Der im Rahmen der Ganztagsschule geforderte Wechsel von Lern- und Freizeitelementen, von An- und Entspannung, von unterrichts- und interessenorientierter Förderung und Forderung konnte somit grundsätzlich in allen drei Schulen in den gebundenen ganztägigen Schulalltag integriert werden. Allerdings zeigen diese Elemente in den untersuchten Schulen eine unterschiedliche Ausprägung, so dass auf der Ebene der Einzelschule über eine Ausweitung und Optimierung der Umsetzung nachgedacht wird.

Innerschulische Kooperationsformen: In den befragten Schulen konnte im Rahmen der ganztägigen Schulorganisation und des Präsenzarbeitszeitmodells die Entwicklung und der Ausbau von Teamstrukturen und eine Intensivierung von kooperativen Arbeitsstrukturen nachgewiesen werden. Es wird sowohl von Seiten der Schulleitung als auch von Seiten des pädagogischen Personals eine intensivere interprofessionelle Beziehung sowie eine Zunahme der teambezogenen Zusammenarbeit beschrieben. Dieser Prozess wird gestützt durch fest implementierte Kommunikationsstrukturen in Form von Dienst- und Teambesprechungen, die sowohl den Austausch im Gesamtkollegium als auch innerhalb der verschiedenen Professionsgruppen sowie auf der Ebene der Teams ermöglichen sollen. Die im Präsenzzeitmodell fest integrierte außerunterrichtliche Präsenzzeit bildet einen Rahmen für eine direkt arbeitsbezogene Kommunikation in den Kleinteams. Die praktische Umsetzung und Nutzung dieser Hilfsstrukturen ist allerdings in allen drei Schulen noch nicht ideal ausgeprägt. Als hemmende Faktoren werden hier der überwiegend professionsgetrennte Austausch in den Dienstbesprechungen, bei gleichzeitig zu gering ausgeprägter berufsgruppenübergreifender Transparenz, die zeitliche Platzierung von Besprechungen außerhalb der Präsenzzeit und vor allen Dingen eine zu gering bemessene Kooperationszeit des sozialpädagogischen Personals genannt. Auf Seiten der Lehrkräfte ergeben sich vor allem aus der konkreten Stundenplangestaltung Probleme. Es ergeben sich zu wenig parallel geplante „Sonstige Zeiten“, so dass eine gemeinsame Vorbereitung und Reflexion von Unterrichtseinheiten oftmals in die Freizeit verlagert werden muss. Es ist erkennbar, dass den drei Schulen die praktische Ausgestaltung der Stundenpläne, in Hinblick auf die Planung der „Sonstigen Zeiten“, unterschiedlich gut gelingt. Ein vermehrter Austausch der Schulen untereinander könnte zu einer gegenseitigen Bereicherung führen.

Arbeitsklima, Arbeitszufriedenheit: Eine grundlegende schulspezifische Veränderung des Arbeitsklimas und der Arbeitszufriedenheit ist nicht nachzuweisen. In jeder Schule zeigen sich hierzu sowohl positive als auch negative Einschätzungen. Diese müssen sicherlich in Abhängigkeit zu der Fähigkeit des Einzelnen gesehen werden, gewinnbringend mit den Neuerungen des Modellprojektes umgehen zu können.

Bewertungen der Lehrerarbeitszeit

Die Auswertung der über 14 Tage erhobenen, quantitativen Arbeitszeitdaten des pädagogischen Personals zeigt, dass die durchschnittliche Gesamtarbeitszeit innerhalb der Präsenzzeit pro Tag die festgesetzte Sollarbeitszeit knapp übersteigt. Daneben zeigt sich aber ein nicht unwesentlicher Arbeitszeitverbrauch außerhalb der Präsenzzeit wochentags und am Wochenende. Dieser resultiert vorwiegend daraus, dass die befragten Lehrkräfte auch weiterhin die unterrichtsbezogenen Tätigkeiten, wie die Planung und Vorbereitung von Unterrichtseinheiten in Einzelarbeit zu Hause durchführen. Allerdings ist hier eine schulbezogene bzw. schulübergreifende Verallgemeinerung nicht möglich, da sich dieses Ergebnis auf einen geringen Stichprobenumfang stützt, was zu einer Verzerrung innerhalb der Ergebnisdaten führt.

Aus den Ergebnissen der quantitativen Arbeitszeiterfassung und der im Interview erfassten subjektiven Bewertungen des Arbeitsaufwandes ergibt sich teilweise ein sich entsprechendes bzw. ergänzendes Bild von der aktuellen Arbeitsituation des pädagogischen Personals im Rahmen des Modellprojektes. Es können unter anderem folgende Rahmenbedingungen ermittelt werden, die Einfluss auf die Bewertungen des pädagogischen Personals haben: Die im Rahmen der Ganztagschulumwandlung anfallenden Bautätigkeiten in den Schulen erweisen sich als sehr hinderlich, sind dabei jedoch als zeitlich begrenzt einzustufen. Ein anhaltend hoher Krankenstand, fehlende Ruhephasen in der Präsenzzeit und eine permanente Ansprechbarkeit der Lehrenden gegenüber Kollegen/innen und Schülern/innen werden ebenfalls negativ bewertet. In der praktischen Arbeit mit den Kindern bereitet das veränderte methodisch/didaktische Vorgehen (hier besonders der Mangel an fertigen Arbeitsmaterialien zum individualisierten und differenzierten Lehren und Lernen) den Lehrkräften Schwierigkeiten. Wobei sich quantitativ insgesamt eine relative Mehrbelastung der Teilzeitkräfte gegenüber den Vollzeitkräften zeigt.

Das subjektive Belastungs- bzw. Entlastungsempfinden scheint in einem Zusammenhang zu stehen mit der Fähigkeit, die veränderte Arbeitszeit im Sinne des Modellprojektes zu nutzen, also mit einer Sinn gebenden Umsetzung der Neuerungen. Der individuell empfundene Nutzen wirkt sich auf die Bewertung des Modells aus. Insgesamt gehen jedoch alle Befragten davon aus, dass mit Beginn des Modellprojektes die subjektiv wahrgenommene Arbeitsbelastung zugenommen hat. Parallel äußern mehrere Befragte, dass sich durch die Arbeitszeitregelung und die Teamarbeit auch Entlastungsmomente ergeben.

Pädagogische Gestaltungselemente und Tätigkeitsprofile der Lehrkräfte

Wie oben schon erwähnt, deuten die Ergebnisse der quantitativen Arbeitszeiterfassungen darauf hin, dass es den Schulen gelungen ist, ganztagschulspezifische

Gestaltungselemente (z.B. offener Anfang, Angebote, Neigungsgruppen, etc.) in unterschiedlichem Umfang in die Tagesorganisation aufzunehmen. Dies ist den erstellten Tätigkeitsprofilen zu entnehmen, die aufzeigen, an wie viel Tagen im Erhebungszeitraum, welche Tätigkeit mit welcher durchschnittlichen zeitlichen Ausdehnung durchgeführt wurde (s. Tabelle 2).




Tabelle 3: Tätigkeitsprofile innerhalb der Präsenzzeit von Wochentagen: Tätigkeiten mit Schülern und Schülern – Mittelwerte und Anzahl Tage (Gesamtergebnis)

Der Begriff Personal umfasst sowohl die Lehrkräfte als auch das nichtunterrichtende Personal.

	7-8 Uhr	8-9 Uhr	9-10 Uhr	10-11 Uhr	11-12 Uhr	12-13 Uhr	13-14 Uhr	14-15 Uhr	15-16 Uhr
Kreisgespräch	Tage 25 Mittelwert 1,1	Tage 15 Mittelwert 1,4	Tage 62 Mittelwert 1,4	Tage 116 Mittelwert 1,4	Tage 40 Mittelwert 1,2	Tage 34 Mittelwert 1,6	Tage 51 Mittelwert 1,5	Tage 15 Mittelwert 1,2	Tage 10 Mittelwert 1,2
Individualisiertes Lernen	Tage 30 Mittelwert 1,1	Tage 268 Mittelwert 2,2	Tage 240 Mittelwert 1,9	Tage 271 Mittelwert 2,4	Tage 257 Mittelwert 2,3	Tage 100 Mittelwert 2,3	Tage 105 Mittelwert 1,9	Tage 75 Mittelwert 2,5	Tage 12 Mittelwert 2,3
Lehrerzentrierter Unterricht	Tage 3 Mittelwert 1,0	Tage 156 Mittelwert 1,8	Tage 72 Mittelwert 1,5	Tage 165 Mittelwert 1,9	Tage 105 Mittelwert 1,9	Tage 93 Mittelwert 1,9	Tage 50 Mittelwert 2,0	Tage 39 Mittelwert 2,5	Tage 7 Mittelwert 2,9
Schülergruppenarbeit	Tage 1 Mittelwert 1,0	Tage 45 Mittelwert 1,7	Tage 40 Mittelwert 1,5	Tage 91 Mittelwert 2,5	Tage 100 Mittelwert 2,0	Tage 43 Mittelwert 2,3	Tage 44 Mittelwert 1,9	Tage 33 Mittelwert 2,6	Tage 9 Mittelwert 3,2
Gesonderte Einzel- Lehrzeiten	Tage 8 Mittelwert 1,1	Tage 49 Mittelwert 1,9	Tage 49 Mittelwert 1,8	Tage 97 Mittelwert 2,7	Tage 107 Mittelwert 1,9	Tage 34 Mittelwert 2,3	Tage 35 Mittelwert 1,7	Tage 7 Mittelwert 1,9	Tage 5 Mittelwert 2,0
Fachunterricht/ unterrichtliche Aktivitäten	Tage Mittelwert	Tage 6 Mittelwert 3,7	Tage 5 Mittelwert 2,4	Tage 20 Mittelwert 3,1	Tage 17 Mittelwert 2,5	Tage 35 Mittelwert 2,3	Tage 27 Mittelwert 2,1	Tage 8 Mittelwert 2,9	Tage 2 Mittelwert 4,0
Vorbereitungen von Vorführungen/	Tage 1 Mittelwert 1,0	Tage 12 Mittelwert 1,7	Tage 10 Mittelwert 1,1	Tage 14 Mittelwert 2,4	Tage 11 Mittelwert 1,5	Tage 5 Mittelwert 1,8	Tage 13 Mittelwert 2,5	Tage 9 Mittelwert 2,0	Tage 6 Mittelwert 2,0
AG/ Neigungsgruppen	Tage Mittelwert	Tage 2 Mittelwert 4,0	Tage 4 Mittelwert 1,5	Tage 14 Mittelwert 3,1	Tage 14 Mittelwert 2,1	Tage 6 Mittelwert 2,3	Tage 32 Mittelwert 2,2	Tage 49 Mittelwert 3,3	Tage 37 Mittelwert 3,4
Außerunterrichtliche Angebote	Tage Mittelwert	Tage 2 Mittelwert 2,0	Tage 1 Mittelwert 2,0	Tage 3 Mittelwert 2,7	Tage 8 Mittelwert 1,1	Tage 21 Mittelwert 2,0	Tage 11 Mittelwert 2,2	Tage 9 Mittelwert 3,3	Tage 3 Mittelwert 2,3
Außerunterrichtliche Veranstaltungen für Hausaufgabenhilfe	Tage Mittelwert	Tage 4 Mittelwert 2,5	Tage 8 Mittelwert 1,6	Tage 8 Mittelwert 2,0	Tage 7 Mittelwert 3,0	Tage 2 Mittelwert 3,0	Tage 3 Mittelwert 4,0	Tage 5 Mittelwert 4,0	Tage 4 Mittelwert 3,3
Mahlzeiten mit Kindern	Tage Mittelwert	Tage 4 Mittelwert 2,5	Tage 3 Mittelwert 1,0	Tage 1 Mittelwert 1,0	Tage 3 Mittelwert 1,0	Tage 5 Mittelwert 2,2	Tage 18 Mittelwert 2,7	Tage 24 Mittelwert 3,0	Tage 6 Mittelwert 2,8
Aufsicht (Pausen/ Spiel)	Tage Mittelwert	Tage 7 Mittelwert 1,1	Tage 107 Mittelwert 1,0	Tage 34 Mittelwert 1,1	Tage 66 Mittelwert 1,4	Tage 72 Mittelwert 1,8	Tage 27 Mittelwert 2,0	Tage 12 Mittelwert 2,9	Tage 23 Mittelwert 3,6
Spiel mit Kindern	Tage Mittelwert	Tage 21 Mittelwert 1,0	Tage 39 Mittelwert 1,3	Tage 27 Mittelwert 1,7	Tage 59 Mittelwert 1,6	Tage 51 Mittelwert 2,0	Tage 70 Mittelwert 2,3	Tage 62 Mittelwert 2,7	Tage 32 Mittelwert 3,5
Gemeinschaftsrituale	Tage Mittelwert	Tage 5 Mittelwert 1,6	Tage 4 Mittelwert	Tage 1 Mittelwert 1,0	Tage 5 Mittelwert 2,6	Tage 3 Mittelwert 2,7	Tage 8 Mittelwert 3,0	Tage 2 Mittelwert 3,5	Tage Mittelwert 4,0
Sozialkompetenzbezogen e Aktivitäten mit Schülern	Tage Mittelwert	Tage 16 Mittelwert	Tage Mittelwert	Tage 9 Mittelwert 2,7	Tage 3 Mittelwert 2,0	Tage Mittelwert	Tage Mittelwert	Tage 5 Mittelwert 3,2	Tage 4 Mittelwert 4,0

Cluster:

Mittelwert bis 1,33
Mittelwert 1,34 - 2,66
Mittelwert 2,67-4,0

 = 0-20 min
 = 20-40 min
 = 40-60 min

Gesamtzahl der erhobenen Tätigkeitstage wochentags: 717

Von einer inneren Rhythmisierung der einzelnen Tagesblöcke ist auszugehen, da sowohl unterrichtende als auch freizeitorientierte Elemente über den ganzen Tag verteilt in den Tätigkeitsprofilen nachzuweisen sind. Diesen Ansatz sollten die Schulen auf der Basis ihrer pädagogischen Konzepte noch weiter verfolgen und intensivieren.

Außerdem ist den erstellten Tätigkeitsprofilen zu entnehmen, dass der prozentuale Anteil des Unterrichts an der Gesamtarbeitszeit innerhalb der Präsenzzeit im Erhebungszeitraum etwas unterhalb des Sollwertes liegt. Es kann dabei nicht genau gesagt werden, ob sich dieser Sachverhalt auf strukturelle oder situationsspezifische Gegebenheiten des Arbeitszeiterfassungszeitraumes (z.B. höhere Zahl an Elternsprechtagen, Zeugnis Konferenzen) zurückführen lässt.

Was die außerunterrichtliche Tätigkeitsstruktur innerhalb und außerhalb der Präsenzzeit betrifft, lassen sich folgende Ergebnisse aufzeigen: Unterrichtsbezogene vor- und nachbereitende Tätigkeiten werden mit einem Anteil von nur fünf Prozent der Gesamtpräsenzzeit durchgeführt. An Wochentagen außerhalb der Präsenzzeit und am Wochenende nehmen sie dagegen ein großes Zeitvolumen ein. Teilweise zeigt sich somit eine Vereinzelung in der Unterrichtsvorbereitung. Das in der Präsenzzeit dafür vorgesehene Zeitkontingent wird nicht bzw. nicht ausreichend für eine sich gegenseitig unterstützende Vorbereitung im Team genutzt. Die Interviewaussagen zeigen, dass ausschlaggebend hierfür nicht günstig gestaltete räumliche Rahmenbedingungen (z.B. zu wenige und qualitativ nicht ausreichende Schularbeitsplätze für das pädagogische Personal) und ein subjektiv empfundener Zeitmangel sind. Es ist anzunehmen, dass hier auch das traditionelle Professionsverständnis der Lehrkräfte, als „Einzelkämpfer hinter verschlossener Tür“, eine Rolle spielt. Aber gerade der Aspekt, die Präsenzzeit für eine gemeinsame Arbeitsvorbereitung im Team nutzen zu können, könnte zu einer subjektiv empfundenen aber auch objektiven Entlastung der Lehrkräfte beitragen.

Ein weiterer Punkt, der aus den Tätigkeitsprofilen ersichtlich wird, ist der hohe Anteil der Verwaltungs- und Organisationsarbeit, was typisch für die Einführungsphase von Innovationen ist. Eine zu hohe Vereinnahmung durch solche Tätigkeiten sollte jedoch verhindert werden, da in Folge diese Zeit für eine inhaltliche Weiterentwicklung verloren geht.

Bezogen auf die Lernkultur und die konkret praktizierten Lehr-/Lernformen ist erkennbar, dass alle drei Schulen überwiegend mit einer differenzierenden und individualisierten Unterrichtspraxis arbeiten. Der lehrerzentrierte Unterricht ist in den Hintergrund getreten. Die Arbeit mit individuell erstellten Wochenplänen prägt den Unterricht in den Ganztagsklassen. Lernblöcke wechseln sich ab mit Spiel und Freizeitangebote sowie Neigungsgruppen. Daneben verfolgen die Schulen nicht mehr nur eine Vermittlung von rein kognitiven Kompetenzen, sondern legen genauso Schwerpunkte auf den sozialen und musisch-ästhetischen Bereich.

4. Abschließende Bemerkung

Die Darstellung abschließender Ergebnisse bzw. einer abschließenden Bewertung des Modellprojektes im Hinblick auf die zu Grunde liegenden Fragestellungen der Begleituntersuchung ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht möglich. Erst der zweite Erhebungszyklus und der Abgleich mit den Ergebnissen aus der ersten Phase ermöglicht ein abschließendes Resümee.

Es wird jedoch jetzt schon deutlich, dass sich die untersuchten Schulen im Umbruch befinden. Es zeigen sich erste Veränderungsansätze in den Bereichen Lehr-, Lernkultur, Teambildung und Kooperation. Innovationsprozesse solcher Art lassen sich aber nicht von heute auf morgen umsetzen und ihr Gelingen ist abhängig von den zu Grunde liegenden Rahmenbedingungen und zur Verfügung stehender Unterstützungssysteme. Sie benötigen Zeit, materielle Ressourcen und viel Energie und Motivation auf Seiten der Schulleitungen, der Lehrkräfte und des pädagogischen Personals.

Anmerkungen

- 1 StEG (Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen) ist ein länderübergreifendes Forschungsprogramm, das der Entwicklung von Ganztagschulen dient. Ein Forschungskonsortium bestehend aus dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), dem Deutschen Jugendinstitut (DJI) und dem Institut für Schulentwicklungsforschung (JFS Dortmund) untersucht in enger Absprache mit den Ländern und finanziert durch das Bundesministerium (BMBF) im Längsschnitt größere Stichproben von Ganztagschulen (<http://www.projekt-steg.de>).
- 2 Der Begriff pädagogisches Personal wird in diesem Beitrag als umfassende Bezeichnung beider Berufsgruppen, d.h. für Lehrkräfte und nicht unterrichtendes bzw. sozialpädagogisches Personal verwendet.

Katharina Kunze/Fritz-Ulrich Kolbe

Reflexive Schulentwicklung als professionelle Entwicklungsaufgabe

Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitstudie zur Entwicklung der Ganztagsschule in Angebotsform in Rheinland-Pfalz

1.

Die rheinland-pfälzische Landesregierung hatte sich in der Legislaturperiode 2001 – 2006 das bildungspolitische Ziel gesetzt, an insgesamt 300 allgemein bildenden Schulen ein schulisches Ganztagsangebot zu implementieren. Bereits bis zum laufenden Schuljahr 2005/06 entstanden 304 neue Ganztagsschulen. Im Schuljahr 2006/07 sollen noch etwa 60 dazukommen.

Eine Besonderheit des rheinland-pfälzischen Reformmodells ist, dass es sich beim neuen Schultyp um eine *Ganztagsschule in Angebotsform* (im Folgenden abgekürzt mit A-GTS) handelt, d.h. die Teilnahme am Ganztagsangebot ist für die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich freiwillig. Schulen, die sich um die Aufnahme bewarben¹, konnten ihr Konzept für ein Ganztagsschulangebot innerhalb eines vom Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend inhaltlich vorgegebenen Rahmens eigenständig entwickeln.²

Die seitens des Ministeriums vorgesehene organisatorische Rahmenkonzeption der A-GTS³ sieht von montags bis donnerstags ein Ganztagsangebot bis mindestens 16.00 Uhr vor. Mit der Anmeldung verpflichten sich die Schüler für mindestens ein Jahr an der A-GTS teilzunehmen. Je nach einzelschulspezifischer Situation ist es sowohl möglich, das Angebot auf einzelne, möglicherweise mit einem gebundenen Angebot versehene Züge zu beschränken als auch ein klassen- und klassenstufenübergreifendes Additum zur konventionellen Halbtagschule zu entwickeln.

Strukturtheoretisch betrachtet entstehen mit dieser Grundidee für die Handelnden spezifische in dieser Angebotsform angelegte Spannungen, nämlich zum einen das Spannungsverhältnis von *Schule und Nicht-Schule* sowie zum anderen das von *Verpflichtung und Freiwilligkeit*. Bereits in den ministeriellen Gestaltungsvorgaben

wird Wert darauf gelegt, dass Ganztagsschule in Angebotsform keine Verlängerung von Schule darstellen darf. Ganztagsschule in (additiver) Angebotsform greift zu auf einen Bereich der Schüler-Lebenswelt, der bislang weitgehend frei war von schulischen Zwängen und Leistungsdruck. Dazu kommt, dass es im Gegensatz zur allgemeinen Schulpflicht keine Verpflichtung zum Ganztagsschulbesuch gibt, schultypische Kontroll- und Sanktionsmechanismen also in der A-GTS nicht greifen können. Es liegt auf der Hand, dass das Ganztagsangebot nicht nur schulisches Angebot im herkömmlichen Sinne sein kann. Was aber kann sie dann sein? Gleichzeitig entsteht eine ambivalente Situation für die Ganztagsschüler: zwar ist die Teilnahme prinzipiell freiwillig. Ist die Entscheidung für die Teilnahme jedoch einmal getroffen, ändert sich aus der Erfahrungsperspektive der Schüler wenig am Verpflichtungscharakter von Schule, nur am Inhalt der Verpflichtung. Was bedeutet dies für das Verhältnis von Schule und jugendlichem Aufwachsen?

Im folgenden Beitrag werden wir uns diesen und daran anschließbaren Fragen widmen, indem wir einige spezifische Herausforderungen herausarbeiten, die die (Ganztags-)Schulentwicklung an Lehrerinnen und Lehrer stellt. Wir sehen Schulentwicklung dabei als einen krisenhaften Bewährungsprozess mit einzelfall-spezifischen Ungewissheiten, der auf Seiten der Entwickler und Durchführenden eine prozessbezogene Reflexivität erfordern. Im Sinne einer Reflexivitätssteigerung betrachten wir Schulentwicklung als reflexive Entwicklungsarbeit und arbeiten prozessbezogene Entwicklungsaufgaben für die Professionellen heraus.⁴ Den Begriff der „Entwicklungsaufgabe“ stellen wir in ein professionstheoretisches Bezugsgefüge und verstehen darunter Anforderungen an die Entwickler/innen, im Sinne einer gesteigerten Professionalität, reflexiv mit den Anforderungen des Entwicklungsprozesses umzugehen.

Wir werden wir den Versuch unternehmen, bündelnd einige zentrale Forschungsergebnisse so zu wenden, dass wir sie zu den beschriebenen professionellen bzw. kollegialen „Entwicklungsaufgaben“ verdichten. Ihre Bewältigung stellt eine wesentliche Einflussgröße für den (Ganztags-)Schulentwicklungsprozess dar.

Dazu werden wir in einem ersten Schritt die schulkulturell verankerten Orientierungen der Einzelschule als präformierendes Fundament für den Entwicklungsprozess ausweisen und damit die kollegiale bzw. professionelle Entwicklungsaufgabe verknüpfen, sich dieser Ausgangsbasis reflexiv zu vergewissern (1).

Darauf aufbauend werden wir die Weiterentwicklung professioneller Reflexivität als übergeordnete Aufgabe für das Gelingen eines Innovationsprozesses kennzeichnen (2). Diese Überlegungen sollen an Hand der Befunde zur organisatorischen und pädagogisch-inhaltlichen Ausgestaltung der Ganztagsschulen (2.1) sowie unserer Befunde zur Kooperations- und Partizipationskultur (2.2) dargestellt werden. Schließlich werfen wir einen Blick auf konkrete Ausformungen von Ganztagsschule, um daran material weitere Gelingensbedingungen für die Ganztagsschulentwicklung auszuweisen (3).

2.

Ein allgemeines Ergebnis unseres Forschungsprozesses ist der enge Zusammenhang zwischen dem neu entwickelten Grundverständnis von Ganztagschule und den an den einzelnen Schulen über lange Zeit gewachsenen Traditionen. Mit Traditionen sind einzelschulspezifische pädagogische Orientierungen und Deutungsmuster gemeint, also bspw. die unterschiedlichen Auffassungen von Schule; die Vorstellungen von Schülern und Schülerinnen; das, was jeweils unter pädagogischem Bezug verstanden wird; das, was jeweils Leistung bedeutet und welcher Stellenwert dieser eingeräumt wird; welche Inhalte für wichtig gehalten werden u.a.m. Empirisch zeigt sich, dass diese bereits bestehenden, schulkulturell verankerten Sichtweisen und Haltungen auf Ganztagschule übertragen werden.

Unsere Einzelfallrekonstruktionen haben ergeben, dass sich die an den einzelnen Schulen dokumentierbaren pädagogischen Orientierungen erkennbar zur jeweiligen Schulform und ihrer Stellung im Bildungssystem vermitteln lassen. Beispielsweise besteht knapp skizziert im Gymnasium ein grundsätzlicher Anspruch, klassische gymnasiale Bildungstraditionen aufzunehmen und fortzusetzen, wobei Bildung vorrangig als Kultivierung durch Wissensvermittlung verstanden wird. Damit einher geht dann eine explizite Leistungsorientierung und ein selektionsorientierter Umgang mit Leistungsheterogenität. An der Realschule steht dagegen eher ein am Projekt des gesellschaftlichen Aufstiegs der Schülerinnen und Schüler orientiertes Selbstverständnis im Vordergrund. Die Hauptschulkultur setzt auf Förderung und gesellschaftliche Teilhabe und an der Sonderschule dominiert eher eine Haltung, die die milieubedingten Defizite und die gesellschaftliche Marginalisierung der Klientel kompensieren will.

Ein Verständnis der von Schule zu Schule unterschiedlich gelagerten schulkulturellen Merkmale ist unerlässlich, um die Eigenheiten der jeweiligen Entwicklungsprozesse und ihre Ergebnisse überhaupt erklären zu können. Angewendet auf den Entwicklungsprozess wird erkennbar, dass die bestehenden pädagogischen Deutungen und Konstruktionen sozusagen den „Boden“ bilden, in dem die GTS-Entwicklung erst wurzeln, blühen und Früchte tragen kann. Von der Intensität der „Beackerung“ und „Bestellung“ dieses Bodens hängt in hohem Maß der Ertrag des gesamten Projektes ab. Solche je schul- oder schulartspezifisch gelagerten Orientierungen können als ein kollektives Sinnkonstrukt verstanden werden, das als Schulkultur (zum Begriff vgl. Helsper u.a. 2001) an der jeweiligen Schule den gesamten Entwicklungsprozess latent überformt und seine Möglichkeiten und Grenzen präformiert. Die erfahrungsgesättigten, oft nicht vollumfänglich bewussten Überzeugungen, Haltungen und Deutungen stellen einen Rahmen dar, der das „überhaupt Denkbare“ begrenzt, indem bspw. jeweils aktuell anstehenden Problemdiagnosen und Lösungsvorschlägen entsprechende Vorannahmen unterlegt werden, ohne diese als solche zu thematisieren.

Mit den Forschungsergebnissen zur den gesamten Entwicklungsprozess dominierenden Rolle der einzelschul- bzw. schulartspezifischen Orientierungs- und Handlungsmuster verbinden wir sowohl auf individueller als auch auf gesamtkollegialer Ebene die *professionelle Entwicklungsaufgabe in der kollegialen Entwicklungsarbeit, den präformierenden Einfluss dieser Strukturmuster auf Umsetzungsideen und Konstruktionen zu reflektieren und die daraus erwachsenden Möglichkeiten und Grenzen im kollegialen Diskurs zu thematisieren.*

2.1

Auf der Ebene der inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung lässt sich die Bedeutung prozessbezogener Reflexivität folgendermaßen konkretisieren:

Die Vorgabe, GTS als freiwilliges Angebot zu realisieren, legt zumindest für den Anfang ein additives Vorgehen nahe. Die Herausforderung für die Entwickelnden besteht nun darin, dieses Additum inhaltlich und organisatorisch innovativ zu gestalten.

An allen von uns begleiteten Schulen stand zeitlich wie inhaltlich bei den konzeptionellen Überlegungen das Organisatorische im Vordergrund.⁵ Unter Bedingungen von Zeit- und Handlungsdruck scheint es demnach nahe liegend, auf organisatorisch bereits Erprobtes zurückzugreifen, sprich: auf eine mehr oder weniger modifizierte Fortschreibung der Halbtagschulkategorien, wie Schulstundenthythmus, Schulpausen etc..

Mit solchen organisatorischen Entscheidungen gehen auch inhaltliche Konsequenzen einher: Pädagogische Angebote, die alternative organisationale Rahmungen benötigten⁶, erscheinen so von vorneherein nicht umsetzbar. Manches kommt gar nicht erst in die Diskussion.⁷

In der Folge zeigt sich, dass sich der organisatorische Übertrag von Kategorien der konventionellen Halbtagschule (i.F. HTS) auf die GTS sowohl bei Lehrern und Lehrerinnen als auch bei Schülern und Schülerinnen implizit auf das inhaltliche Verständnis dieses Bereichs auswirkt. Auch die Mikro-Strukturen, d.h. bspw. die Ausformung der Lehrer-Schüler-Beziehungen oder das Verständnis der je eigenen Rolle formen sich entsprechend aus.

Als Gefahr kristallisiert sich heraus, dass die A-GTS in ihrer Struktur tendenziell zur schlichten Verlängerung der konventionellen HTS werden kann, wenn die Grundannahmen und Konsequenzen getroffener Entscheidungen zu wenig reflektiert und damit nicht als bei Bedarf veränderbare Weichenstellungen erkennbar werden.

Nach diesen, im folgenden noch näher detaillierten Befunden wird „prozessbezogene Reflexivität“ als zu entwickelndes Moment von Professionalität durch eine spezifische Kooperationsstruktur und Gestaltung von Entscheidungsprozessen hervorgebracht.

- Konstitutiv ist eine Gestaltung der Entscheidungsprozesse durch Kommunikation in (Klein-) Gruppen mit der je erforderlichen Entscheidungskompetenz und durch eine reflexive Arbeitsweise dieser. Dabei bedarf es als Medium nicht nur einer Gruppe, die auf Schulebene übergreifend plant, sondern auch institutionalisierter Kommunikation bezogen auf Angebotsgestaltung und -durchführung.
- Erforderlich scheint, die Gegenstände kooperativer Aushandlung in Prozessperspektive zu behandeln. Damit meinen wir eine systematisch antizipierende bzw. – wo notwendig – rekonstruierende Reflexion von Optionen und ihren Konsequenzen. Organisatorische und andere Elemente der Gestaltung pädagogischer Interaktion müssen dabei gleichberechtigt und gleichzeitig berücksichtigt werden.
- Habituell impliziert dies einen Arbeitsstil, in welchem der Abgleich von Deutungen, die wechselseitige Irritation und ein Vorgang dominieren, implizites (Erfahrungs-) Wissen auszusprechen und einzubringen.

2.2

Empirisch zeigt sich, dass eine diskursive Entwicklungsarbeit bei der Konzeptentwicklung und Organisationstätigkeit und eine systematische kollegiale Reflexion des Durchführungsprozesses eine Grundbedingung für die Entstehung von neuen pädagogischen Formen darstellen. Wenn es nicht gelingt, Strukturen für eine kollegiale Zusammenarbeit auf der Ebene der Schulorganisation wie auf der Ebene der Angebotsdurchführung zu institutionalisieren, kann zum einen das Potential kollektiver Entwicklungs- und Problemlösungsprozesse nicht ausgeschöpft werden. Zum anderen geraten inhaltliche Planung und faktische Durchführung der Angebotsbestandteile zum individuellen Problem des oder der jeweils Anbietenden. In dieser Situation, mit der konkreten inhaltlich-pädagogische Konzeption und Ausführung auf sich allein gestellt zu sein, ist es wenig verwunderlich, wenn betroffene Kolleg/innen weniger nach der Entwicklung von Neuem streben als vielmehr Erfahrungstereotype verwenden. Dies betrifft besonders die mit der besonderen Verlaufslogik von Projektarbeit einhergehenden Handlungsprobleme bzw. die Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehungen unter den veränderten Bedingungen einer „freiwilligen Nachmittagsschule“ zu.

Neben den Kooperationsstrukturen stellt auch die *Partizipation* der Kollegen an den Entscheidungsprozessen eine wichtige Einflussgröße dar. Die Herstellung von Transparenz der Entscheidungsgründe und die Beteiligung an der Entscheidungsfindung stellen die Voraussetzung dafür dar, dass organisatorischen Regelungen Legitimität zukommt. Ein Problem ganz eigener Art stellt dabei die Partizipation der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern dar.

Bezogen auf kollegiale Partizipationsverhältnisse zeigt sich, dass eine zu wenig in das Kollegium integrierte Position des Planungsteams stark entwicklungshemmendes

Potential entfalten und langfristig zu Schiefen führen kann, die die Ausdehnung des Entwicklungsprojektes auf die gesamte Organisation und damit dessen langfristige Implementierung belasten können. Als wichtige Schaltstellen im Prozessverlauf erweist sich zum einen die Entscheidungsfindung, ob die Schule GTS werden will oder nicht und zum anderen die Frage, ob es gelingt, die Entwicklergruppe später als Organisationsgruppe zu implementieren, die seitens des Kollegiums mit einem repräsentationsfähigen Mandat ausgestattet ist.

Auch für die Schulleiterinnen und Schulleiter stellt sich die Herausforderung, reflexiv mit den teilweise widersprüchlichen Anforderungen umzugehen. Insbesondere wenn sich die Schulleitung in der Planungsgruppe engagiert, ist ihre notwendigerweise hervorgehobene Position zu berücksichtigen: Sie verfügt über ein spezifisches „Schulleiterwissen“. Dieses besitzt – wenn es in den Entwicklungsprozess eingebracht wird – stark vorstrukturierenden Charakter. Einerseits kann diese Sachautorität der Schulleitung die Arbeitsökonomie verbessern. Aber gleichzeitig ist ihre Beteiligung ambivalent: Ein *angemessenes inhaltliches Mitwirken der Schulleitung, das in pädagogischen Fragen den zwanglosen Zwang des besseren Arguments gelten lässt und Diskussion anregt*, ist schwer einzulösen, da in sich teilweise widersprüchliche Anforderungen an alle Beteiligten entstehen.

3.

Vor dem Hintergrund der Besonderheit des rheinland-pfälzischen Ganztagschulmodells wollen wir in einem letzten Schritt exemplarisch einige materiale Ausformungen von Ganztagschulelementen darstellen und damit verbunden weitere Gelingensbedingungen ausweisen.

Die Gestaltungsvorgaben des Ministeriums lassen den Schulen verhältnismäßig viel Raum für eigene Entwicklungsarbeit. Vorgesehen ist u.a., dass die Konzeption der A-GTS vier verbindliche Inhaltselemente in gleichgewichteten Anteilen aufweisen soll: (a) Unterrichtsbezogene Ergänzungen, (b) themenbezogene Vorhaben und Projekte, (c) Förderung, (d) Freizeitgestaltung. Der Gesamtduktus der Vorgaben lässt sich an klassisch reformpädagogische Vorstellungen anschließen. (vgl. bspw. Held 2003 bzw. die Rekonstruktion der ministeriellen Vorgaben im Endbericht der WB).)

Wie sowohl die Einzelfallstudien als auch die Fragebogenstudie zeigen, stellen Freiräume eigenständigen Handelns der Schüler in der GTS als freiwilliges Angebot eine besondere Schwierigkeit dar: Zu Beginn der Entwicklungsprozesse wurden die Schüler/innen fast überall nur marginal eingebunden. Ihre Partizipationsmöglichkeiten beschränken sich i.d.R. auf die Angabe von Wünschen oder ihrer Zufriedenheit mit dem Angebot. *Empirisch lässt sich für alle A-GTS-Bereiche zeigen, dass zu geringe Freiräume eigenständigen Handelns mit Disziplinproblemen und Devianz verknüpft sind.* Im Verlauf der Entwicklungsprozesse lassen sich an

allen Schulen Öffnungsbewegungen und in deren Folge eine mehr oder weniger ausgeprägte Erweiterung der Handlungsspielräume der Schüler ausweisen. Das Strukturproblem der Marginalisierung des Einflusses der Schüler und die damit verbundene Autonomieproblematik werden wir am Beispiel von „Freizeit“ und „Themenbezogene Vorhaben und Projekte bzw. AGs“ präzisieren und empirisch dokumentierbare Optionen, mit diesem Problem umzugehen, darstellen.⁸

Es zeigt sich, dass insgesamt die Gefahr besteht, Freizeit tendenziell im Sinne der Wiederherstellung der Leistungsfähigkeit der Schüler zu denken, d.h. in einer Optimierungs- bzw. Vernutzungsfigur. *Freizeit als gestaltbarer Erfahrungsraum mit eigenem Bildungspotential* gerät dann leicht aus dem Blick. Dennoch sind auch Beispiele dokumentierbar, die mit dem Bereich Freizeiterziehung von Beginn an ambitionierte pädagogische Überlegungen verbinden.

Ein solcher Fall zur Veranschaulichung: An der betreffenden Schule ist, wie auch an den anderen Schulen, die Freizeitphase für die Schüler beliebig gestaltbar. Es wird jedoch explizit Wert darauf gelegt, ein Anregungsmilieu für die Schüler zu schaffen. Dazu werden eigene soziale Räume abgegrenzt, an deren Rändern gestaltend Installationen vorgenommen werden (bspw. ein selbst organisiertes und gestaltetes Schülercafé, ein Kommunikationsraum mit frei gestaltbarem Platz, Ruhezonen, spezielle Bereiche und entsprechendes Material für unterschiedliche Spiel- und Bewegungsbedürfnisse). In der Weiterentwicklungsphase wird auf Grund von auch hier entstandenen Devianzproblemen nach zusätzlichen Möglichkeiten gesucht, die Schüler/innen dabei zu unterstützen, zugestandene Räume auch verantwortlich und produktiv für sich selbst zu nutzen: Wie bisher sollen ausgewiesene Räume lediglich mit bestimmten, bei Wunsch nutzbaren Installationen angeboten werden. Daneben aber soll etwa die Hälfte der für Freizeiterziehung ausgewiesenen Räume durch Kolleginnen und Kollegen besetzt werden, die dort freie Angebote machen, die den Schülern Möglichkeiten bieten, spontan, bedürfnisorientiert und koordiniert etwas miteinander zu tun. Dabei kann jeder jederzeit dazukommen. Es gilt lediglich die Regel, dass jemand, der das koordinierte Tun stört, auf die Bereiche verwiesen wird, die nicht vorstrukturiert sind.

Auch im Bereich „*Themenbezogene Vorhaben und Projekte bzw. AGs*“ ist als verallgemeinerbare Tendenz feststellbar, dass stark mit Zwang verbundene Arrangements in der A-GTS zu eigenen Paradoxien und Widerständen führen, die sich in fehlender Motivation, oppositionellem oder deviantem Verhalten bzw. einem Sich-Entziehen der Schüler manifestieren können. Im Hinblick auf die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler zeigen sich sehr unterschiedlich ausgeprägte Beteiligungschancen, dabei gibt es große inter-individuelle Unterschiede auch innerhalb der einzelnen Schulen.

Innovationspotential wird an allen Schulen erkennbar, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung und i.d.R. eher als professionelle Einzelleistung und weniger bezogen auf die Gesamtinstitution. Besondere Chancen liegen bspw. dort, wo das

Potential von Projektarbeit genutzt werden kann, um zu anderen Welt- und Sach-erfahrungen beizutragen, als dies im regulären Schulunterricht der Fall ist. Oder dort, wo den Schülern neue und gegenüber den herkömmlichen Erfahrungen erweiterte Gestaltungsräume und offenere Kommunikations- und Interaktionserfahrungen geboten werden können, indem bspw. stärker selbst gesteuerte Lernprozesse und neue Lernerfahrungen in der Sphäre eines freiwilligen Engagements ermöglicht werden bzw. neue Formen der Zusammenarbeit unter Schülern und zwischen Lehrern und Schülern entstehen können. Aus den erhobenen Lehrerurteilen geht die Einschätzung hervor, dass das fallspezifisch angemessene Ermöglichen nicht-didaktisierter, offener Kommunikationsprozesse und das Schaffen von im Vergleich zur Halbtagschule weniger vorstrukturierten sozialräumlichen Aneignungsmöglichkeiten eine stärkere Orientierung an den Bedürfnissen der Schüler/innen ermöglicht und ihre Selbstständigkeit herausfordert, was sich insgesamt positiv auf ihre Gesamtzufriedenheit auswirkt.

Die positiven Lernerfahrungen in AGs und Projekten bilden, wie die Fragebogenstudie zeigt, die stärkste Einflussgröße auf die Akzeptanz und Gesamtzufriedenheit der A-GTS-Schülerschaft. Die vor allem durch alternative Lehr- und Lernmethoden erzielte, von Schülern wahrgenommene Verbesserung der Problemlösungskompetenzen im Umgang mit dem Lernstoff in Projekten und AGs sowie die wahrgenommene Fähigkeit, durch steigende Selbstkompetenz intensiver lernen zu können, dominieren als Erfahrungswerte innerhalb dieser Einflussgröße.

Es sind die positiven Lernerfahrungen in AGs und Projekten, welche den stärksten Einfluss auf das Gesamturteil ausüben. Weitere wichtige Einflussgrößen sind bessere Erfahrungen mit der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern und bemerkenswerterweise die positiven Erfahrungen mit der als zentrale Hilfestellung erlebten Hausaufgabenbetreuung.

Es zeigt sich deutlich, dass für die Schülerschaft die A-GTS nicht nur als Ort des Lernens zählt, sondern auch als lebensweltlich gestalteter und ausgeformter Raum. Es ist demzufolge anzunehmen, dass sich die erfahrungsbiographische Relevanz von Schule als Lebensbereich und die individuellen schulischen Sinnbezüge durch die Einrichtung der GTS-Angebote für die Schülerinnen und Schüler erheblich erweitern.

Die imaginierte Freiwilligkeit aber verwandelt sich allerdings aus Schülersicht zum Zwang, wenn es nicht gelingt, gestaltoffene, nicht didaktisierte Erfahrungsmöglichkeiten zu schaffen. Antizipierbarer „Fluchtpunkt“ dieser Entwicklungsrichtung wäre ein offener, nur punktuell von pädagogischer Kommunikation durchzogener Erfahrungsraum.

Anmerkungen

- 1 Für die Errichtungstermine 2002 und 2003 lagen jeweils mehr als doppelt so viele Anträge vor, wie Errichtungen erfolgen konnten.
- 2 Nähere Angaben zu diesen pädagogisch-organisatorischen Rahmenvorgaben erfolgen an späterer Stelle in diesem Beitrag.
- 3 Alle diesbezüglichen Angaben beziehen sich auf ein an alle allgemein bildenden Schulen in Rheinland-Pfalz gerichtetes Informationsschreiben des Ministeriums für Bildung, Frauen und Jugend vom 04. September 2001. Ergänzende Informationen finden sich unter der Web-Adresse www.ganztagsschule.rlp.de
- 4 Damit ergänzen wir die bisher in der Schulentwicklungsforschung bekannten theoretischen Ansätze (vgl. bspw. Rolff/Tillmann 1980, Rolff 1998) um eine struktur- und professionstheoretische Perspektive.
- 5 Eine Selbstvergewisserung über das bereits Bestehende und eine intensive Auseinandersetzung über konkrete gemeinsame pädagogisch-inhaltliche Vorstellungen, die jeweils mit GTS verbunden werden, fanden anfangs wenig und wenn, dann erst in zweiter Linie breiteren Raum.
- 6 bspw. stärker auf individuelle Ad-hoc-Entscheidungen der Schüler/innen abstellende Arrangements, die sehr flexible Zeit- und Raumstrukturen benötigen würden oder Arrangements, in denen Projekte in anderen Phasierungen, bspw. durchgehend über längere Zeit verfolgt werden u.a.m..
- 7 Wir möchten mit der obigen Darstellung keine Präferenz für die nicht gewählten Optionen ausdrücken, sondern stellen in gebündelter und verallgemeinernd zugespitzter Form faktisch rekonstruierbare Abläufe dar, wie sie sich empirisch zeigten. Detaillierte, einzelfallbezogene Ausführungen finden sich im Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung (WB).
- 8 Detailliertere Ausführungen sowie insbesondere auch eine Darstellung der Strukturprobleme bei den Elementen „Mittagessen“ und „Hausaufgaben“ können im Endbericht nachgelesen werden.

Literatur

- Held, K.-H. (2003): Rheinland-Pfalz wird Ganztagsschulland. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagsschule 2004. Neue Chancen für die Bildung, Schwalbach/Ts., S. 71-84
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer R.-T./Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen
- Holtappels, H.-G. (1995): Ganztagsschule und Schulöffnung. Weinheim/München
- Kolbe, F.U./Badawia, T./Graf, K./Idel, T.-S./Kamp, M./Kunze, K./Münch, M.-T. (2006): Die Entwicklung der Ganztagsschulkonzeption und ihre Umsetzung an der einzelnen Schule. Endbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Ganztagsschule in neuer Form in Rheinland-Pfalz, Mainz, im Erscheinen
- Rolff, H.-G./Tillmann, K.-J. (1980): Schulentwicklungsforschung: Theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive. In: Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 1. Weinheim/Basel, S. 237-264
- Rolff, H.-G. (1998): Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren, in: Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 10, S. 295-326

Katrin Höhmann/Nicole Kummer

Vom veränderten Takt zu einem neuen Rhythmus

Auswirkungen einer neuen Zeitstruktur auf die Ganztagsschulorganisation

Die Schule als ein Haus des Lernens und Lebens. Diese Vision haben viele Ganztagsschulen. Sie wollen ein lebendiger Ort für Schülerinnen und Schüler werden, mit einem vielfältigen Bildungs- und Freizeitangebot. Wenn diese Vorstellung von einer anderen Schule keine pädagogische Poesie bleiben soll, müssen schulische Traditionen überdacht, Liebgewordenes überprüft, angeblich Normales kritisch geprüft werden. Die Arbeit im 45-Minuten-Takt gehört dazu.

Viele Ganztagsschulen sind aktiv in den Prozess eingestiegen, Schule so zu verändern, dass es eine Lebensschule wird. Sie wollen für Schülerinnen und Schüler ein Ort sein, der gute Antworten findet auf die unterschiedlichsten Bedürfnisse, Notwendigkeiten und Möglichkeiten im Kindes- und Jugendalter. Sie möchten Schülerinnen und Schülern umfassende Erfahrungs- und Bildungsräume öffnen. Unterricht ist in diesem Zusammenhang zwar ein wichtiges Element, Ganztagschule muss aber mehr sein als den ganzen Tag Unterricht. Eine sinnvolle Freizeitgestaltung sowie Freiräume, die nicht vorgeplant und vorstrukturiert sind, gehören ebenso dazu. Eine andere Form des Zusammenlebens Lernens und Arbeitens zieht unweigerlich einen anderen Umgang mit Zeit nach sich und somit eine andere Taktung des Tages.

Diskussionen um Zeitstrukturen gibt es schulgeschichtlich immer wieder. Und immer wider gibt es ein deutliches Plädoyer für die Abschaffung der 45-Minuten-Stunde, zugunsten von alternativen Zeitstrukturen. Die Diskussion intensivierte sich erneut mit der Ganztagsschulgründungswelle in den letzten Jahren. Auf dem Ganztagsschulkongress des BMBF 2004 in Berlin wurde diesem Themenzusammenhang beispielsweise ein eigenes Forum „gewidmet“ („Weg vom 45-Minuten-Takt – Verzahnung von Vor- und Nachmittag“¹).

Wichtig ist die Unterscheidung zwischen Rhythmus und Takt: Der *Takt* in einer Schule bezeichnet die „schuleinheitlich festgelegte zeitliche Strukturierung“ (Burk 2005, S. 164). Werden die Schulstunden von 45 auf 60 Minuten verlängert, handelt es sich um eine Veränderung des Taktes. Damit verbunden ist die Hoffnung, dass sich auch der Rhythmus verändern wird. Unter *Rhythmisierung* ist die „interne

Lernstruktur innerhalb der vorgegebenen Unterrichtsblöcke“ (Burk 2005, S. 164), zu verstehen. Der Begriff der *äußeren Rhythmisierung* steht für die Organisation des Tagesablaufs, in dem beispielsweise festgelegt wird, wann auf Unterricht Freizeitphasen folgen, der der *Binnenrhythmisierung* für die Unterrichtsebene, also die Rhythmisierung innerhalb der Einzelstunde und der der *inneren Rhythmisierung*, für die individuelle Ebene des Schülers, der Schülerin.

Eine Schule im Umstellungsprozess

Es sind fünf Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, die ihre Stundentaktung umgestellt haben und somit andere Möglichkeiten der Rhythmisierung, der inneren, äußeren und der Binnenrhythmisierung erfahren. Eine weitere Gesamtschule in NRW – die Laborschule Bielefeld – wurde bereits mit dieser anderen Stundentaktung gegründet. Jede dieser Schulen ist eine gebundene Ganztagschule. Das Zeitschema wird hier exemplarisch gezeigt. Es sieht an der Laborschule Bielefeld und der Fritz-Steinhoff-Gesamtschule in Hagen wie folgt aus:

Laborschule Bielefeld

Die Schule ist ab 7.00 geöffnet
1. Stunde 8.30 – 9.30
2. Stunde 9.30 – 10.30
Frühstückspause 10.30 – 11.00
3. Stunde 11.00 – 12.00
4. Stunde 12.00 – 13.00
Mittagspause 13.00 – 14.00
5. Stunde 14.00 – 15.00
6. Stunde 15.00 – 16.00
Schule wird geschlossen gegen 17.00

Fritz-Steinhoff-Gesamtschule in Hagen

Die Schule ist ab 7.40 geöffnet
1. Stunde 8.00 – 9.00
Kleine Pause 9.00 – 9.05
2. Stunde 9.05 – 10.05
Große Pause 10.05 – 10.35
3. Stunde 10.35 – 11.35
Kleine Pause 11.35 – 11.40
4. Stunde 11.40 – 12.40
Mittagspause 12.40 – 13.25
5. Stunde 13.25 – 14.25
Kleine Pause 14.25 – 14.30
6. Stunde 14.30 – 15.30
Schule wird geschlossen gegen 16.00

Im Vergleich zu Stundenplänen einer Schule im 45-Minuten-Takt, sind beide Stundenpläne schon auf den ersten Blick beruhigter. Diese klarere, ruhigere Strukturierung ist auch das, was schon kurze Zeit nach der Umstellung Lehrer wie Schüler feststellen. Ebenso haben viele das Gefühl, mehr Zeit zu haben und anders arbeiten zu können. Vier Monate nach der Umstellung des Schultaktes, war über die Gesamtschule Rosenhöhe zu lesen: „Das 60-Minuten-Experiment; Einige Schulen in NRW haben den Unterricht im 60-Minuten-Takt eingeführt – und das mit Erfolg. Es bleibt mehr Zeit für Gruppenarbeit und Experimente, die SchülerInnen sind ruhiger geworden“ (Pollmann, taz 29.1.2005, S. 4). Angeregt

wurde sie durch die Gesamtschule Schwerte, die diesbezüglich eine der ersten war, die sich auf den Weg gemacht hatte.

Dass dieses Stundenschema im Vergleich zum traditionellen 45-Minuten-Takt zu einer deutlichen Beruhigung des Tages und Klarheit des Tagesablaufs führt, dies bestätigen auch Lehrerinnen und Lehrer der Fritz-Steinhoff-Gesamtschule.

Die Fritz-Steinhoff-Gesamtschule (FSG) in Hagen wurde 1975 gegründet. Sie ist eine gebundene Ganztagschule. Rund 1200 Schülerinnen und Schüler besuchen die Jahrgänge 5-10 und 200 Schülerinnen und Schüler die Jahrgänge 11-13. 110 Lehrerinnen und Lehrer sind an der Fritz-Steinhoff-Gesamtschule beschäftigt. Die Schule ist eine Agenda-21-Schule, hat sich an Programmen wie „Öffnung von Schule“ beteiligt und engagiert sich mit drei anderen Gesamtschulen in NRW länderübergreifend in einem Projekt im Bereich „heterogene Lerngruppen“. Die Schule hat einen Migrantenanteil von an die 60 Prozent, wenn man nicht nur diejenigen Schüler mit Migrationshintergrund zählt, die einen nichtdeutschen Pass haben, sondern zum Beispiel die Definition zugrunde legt, die bei der PISA-Untersuchung gewählt wurde.

Um bessere Bedingungen zu haben für individualisierenden Unterricht, die Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen und Lehrern zu verbessern und den veränderten Anforderungen an Schülerinnen und Schüler besser gerecht werden zu können, hat die FSG seit dem Schuljahr 2004/2005 die Umstellung der Stundenstruktur vom 45-Minuten-Takt auf einen 60-Minuten-Takt vorgenommen.

Die Fritz-Steinhoff-Gesamtschule befindet sich seit dem Schuljahr 2004/2005 in der Pilotphase. Zum Schuljahr 2007/2008 wird nach dreijähriger Erprobungszeit und Bilanzierung der veränderten Taktung schulintern über die weitere Durchführung des 60-Minuten-Unterrichts entschieden werden. Der Veränderungsprozess wird durch das Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) an der Universität Dortmund begleitet. Erhoben wurde unter anderem, was die Erwartungen der Lehrkräfte Anfang des Schuljahres 2004/2005 waren und wie ihre ersten Erfahrungen mit dem für sie neuen 60-Minuten-Rhythmus gewesen sind. Zum einen wurde das gesamte Kollegium mit einem teilstandardisierten Fragebogen befragt (n=35, was 30% des gesamten Lehrerkollegiums entspricht). Zum anderen wurden vier Vertreterinnen und Vertreter der Schule interviewt. Der Fokus bei der Begleitung liegt auf dem Unterricht und seiner Veränderung.

Betrachtet man die Ziele, die die Schule in den Antrags- und Diskussionspapieren formuliert, wird aber deutlich, dass es um mehr geht, als die einzelne Unterrichtsstunde. Mit der Umstellung wird ein Schulentwicklungsprozess eingeleitet, der viele schulische Bereiche betrifft und folgende Ziele hat:

- einen ruhigen und verlässlichen Tagesablauf für Schüler und Lehrer zu schaffen
- häufige Stunden-, Fächer- und Personenwechsel zu vermeiden
- die gesamte Arbeitswoche für Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer besser zu rhythmisieren

- eine einheitliche Mittagspause für alle Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer zu schaffen
- die Zahl der Stundenvor- und -nachbereitungen für alle Beteiligten zu reduzieren
- eine Orientierung auf eine Kultur des Lernens in ruhiger Atmosphäre zu etablieren
- die Möglichkeiten für neue, individualisierende Lernformen zu verbessern
- mehr Möglichkeiten zu intensivem Fördern und Fordern zu schaffen
- bessere Möglichkeiten zur Verankerung von Methodenlernen durch mehr Zeit für Übungsphasen
- ein einheitliches Freizeit- bzw. Zertifikatskurssystems für alle Schülerinnen und Schüler des 5. und 6. Jahrgangs zu schaffen.

Erwartungen der Lehrerschaft

Lehrerinnen und Lehrer formulieren in den Interviews wie in der Befragung vielfältige Erwartungen. Eines der zentralen Erwartungsfelder betrifft die Möglichkeit, in dem neuen Zeitschema *Fachinhalte* besser vermitteln zu können. 22,9 % der Lehrkräfte haben sich vor allem mehr Zeit im Unterricht für z.B. längere Übungsphasen und eine vermehrt effektive Lernzeit versprochen. 5,7 % der Lehrer vermuten hingegen, in Zukunft weniger Zeit zur Verfügung zu haben, z.B. durch den Wegfall von Doppelstunden.

Ein weiterer großer Bereich, in den Erwartungen gesetzt werden, ist die Lernintensität. 20 % der antwortenden Lehrkräfte erhoffen durch die neue Taktung mehr Konzentration und vertiefende Bearbeitung in den Unterrichtsstunden im Gegensatz zum 45-Minuten-Rhythmus.

Es gibt aber auch eine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern, die keinerlei Erwartungen formuliert. Manche beziehen sich auf Faktoren wie Kontinuität, Zielerreichung oder auch Anpassung an die neue Taktung.

Gefragt nach ihrer *pädagogisch-erzieherischen Arbeit* spielt wieder die Zeit eine wichtige Rolle. Mehr Zeit für pädagogische Prozesse zu haben ist die Hoffnung. Zudem werden Angaben zu Ruhe und Gelassenheit, Selbstständigkeit und Individualisierung gemacht. Vier der befragten Lehrer nennen in diesem Bereich keine Erwartungen.

Was die *didaktische Arbeit* angeht, haben die Lehrkräfte einen Bereich in ihren Antworten besonders betont. 40 % der Antworten entfallen auf Methodenfragen. Durch den neuen Zeittakt würde vor allem eine vermehrte Nutzung von individualisierenden Methoden oder das Ausprobieren von neuen Methoden möglich. Andere Bereiche, wie Intensität, Komplexität oder Selbstständigkeit werden hier ebenfalls erwähnt, jedoch in geringer Anzahl. Keine Erwartungen haben 17,1 % der Lehrerinnen und Lehrer.

Im Bereich der *Lehrerkooperation* entfallen die Antworten zu gleichen Teilen auf

die Möglichkeiten zu weniger, als auch mehr Kooperation. Weniger Kooperation könnte entstehen, da Gesprächsanlässe fehlen. Mehr Kooperation wird dagegen vermutet, da es einen neuen Kooperationsanlass gibt und sich die Lehrerschaft durch den Schulentwicklungsimpuls auf die Notwendigkeit von Kooperation erneut besinnt. Ein Teil der antwortenden Lehrerinnen und Lehrer vermutet jedoch, die Intensität der Kooperation würde sich nicht verändern.

Die Antworten bezüglich des Bereichs *Schulorganisation* sind ausdifferenziert, es gibt keine herausragenden Schwerpunkte. Ruhe ist die meistgenannte Antwort, die Übersichtlichkeit des Tages und die Verdichtung des Stundenplans sind zwei weitere Aspekte, die genannt werden. Zusätzlich wird noch die Abnahme von Lerngruppen pro Tag, gestiegene Anforderungen und sogar Chaos erwähnt. Antworten wie beispielsweise hohe Ausfallquote, gesteigertes Konfliktpotenzial, verminderter/vermehrter Austausch werden jeweils einmal genannt.

Die *persönlichen* Erwartungen sind gleichmäßig auf positive wie negative Standpunkte verteilt. Während einerseits vermehrte Ruhe, weniger Wechsel und eine größere Zufriedenheit erwartet werden; wird andererseits befürchtet, dass die Freistunden zu lange dauern und zu wenig organisiert sein würden, dass durch die fehlende Zeit zwischen den Stunden Hektik entstünde und es zu einer vermehrten Belastung und Anstrengung durch den neuen Studentakt kommen könnte.

Im zweiten Teil, in dem die erwarteten *Entlastungen* und *Belastungen* durch die Lehrkräfte erläutert werden sollten, tritt im Bereich der Entlastungen ein großer Schwerpunkt auf. Weniger Wechsel zwischen Klassen, Räumen und Inhalten erwarten 48,6 % der Lehrkräfte als entlastend. An zweiter Stelle stehen Ruhe und weniger Vorbereitung. Durch die 60 Minuten würden weiterhin die Stunden entlastet und es würde mehr Zeit zur Verfügung stehen. Eine Konzentration auf einen Bereich ist in den Erwartungen in Bezug auf Belastungen nicht zu erkennen. Fünf Lehrer haben die Umstellung und Umgewöhnung als belastend beschrieben, darauf folgen Vorbereitungsaufwand, Lerngruppen bezüglich Einstündigkeit (weniger Zeit mit den Lerngruppen, dafür mehrere Lerngruppen) und weniger Zeit in den Pausen, Didaktik/Methodik (neue Methoden suchen und erproben) und die Verdichtung des Schultages mit jeweils vier Antworten.

Die erste Bilanz

Wurden die Erwartungen bestätigt? Auch danach wurde gefragt. Viele Lehrerinnen und Lehrer beantworten die Frage mit „Ja“. Dies gilt sowohl für jene, die der Veränderung positiv gegenüberstanden, wie für jene, die eher skeptisch waren. Bestätigt haben sich die Erwartungen bei insgesamt 37,1 % der Befragten. Nur zwei Lehrkräfte geben an, ihre Erwartungen hätten sich nicht bestätigt. Die größte Gruppe beurteilt die Lage differenzierter. 51% geben an, dass sich ihre Erwartungen teilweise bestätigt hätten.

Die Lehrkräfte wurden gebeten, anzugeben, ob sie *Weiterentwicklungen* oder *Erfolge* bzw. *Probleme oder Belastungen* durch die Umstellung auf den 60-Minuten-Rhythmus festgestellt hätten. 66% der Lehrkräfte bejahten, dass sich Weiterentwicklungen/Erfolge feststellen ließen, 20% verneinten dies. Fünf Lehrkräfte machten keine Angaben. Ein Viertel der befragten Lehrerinnen und Lehrer stellten eine größere Ruhe im Schulgebäude fest.

Zudem vermelden die Lehrkräfte im Bereich von vermehrter Zeit und verminderter Hektik Erfolge. Im Unterricht kann in Ruhe mit Schülern gearbeitet werden, Stunden sind abgerundeter und es besteht ein größerer Zeitrahmen um einzelne Schülerinnen und Schüler zu fördern.

Ein besonderer Fokus lag sowohl bei der schriftlichen Befragung wie auch bei den Interviews auf dem Bereich *Unterricht*. Aufseiten der Schüler stellen die Lehrkräfte gesteigerte Leistung, Aktivität im Unterricht und Intensität fest. Weiterhin können die Lehrer nach ersten Erfahrungen von methodischer Abwechslung und Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler, Erfolge und Weiterentwicklungen in Konzentration, Wechsel zwischen Klassen und Gestaltung der Stundenpläne feststellen.

Die Lehrkräfte setzen sich auch mit dem Bereich *Probleme und Belastungen* auseinander. 45,7 % der Antworten aus diesem Bereich entfallen auf eine Bejahung von verkürzten Pausen, eine Verminderung von Kooperation bzw. Kommunikation, die Komprimierung des Schultags und die Einstündigkeit. Die Lehrerinnen und Lehrer geben an, eine Belastung würde vor allem durch die scheinbar verkürzten Pausen entstehen. Insbesondere die Wechsellpauzen erscheinen sehr kurz. Dadurch, dass sie in der Zahl reduziert seien, sei die Kommunikation „zwischen Tür und Angel“ nicht so häufig möglich, wie vor der Umstellung. Der zweite wichtige Grund für weniger informelle Kommunikation bestehe darin, dass der Schultag eine Komprimierung erfahren habe.

Nach notwendigen organisatorischen *Veränderungen* im Zuge der Umstellung auf den 60-Minuten-Rhythmus befragt, wünschen sich die Lehrkräfte daher anfangs, dass die Pausenregelung verändert wird; eine Modifizierung, die sehr schnell in Angriff genommen wurde. Der zweitstärkste Kritikbereich ist die Einstündigkeit. Hier werden also genau die Belastungsaspekte aus vorhergehender Frage genannt.

Auf die veränderten Gegebenheiten im Schulalltag haben die Lehrerinnen und Lehrer mit einer Veränderung ihrer *Arbeitsorganisation* reagiert. Die meisten geben an, sich vor allem anders vorzubereiten. Die knappe Zeit zwischen den Stunden erfordert eine detaillierte Organisation von Tätigkeiten, die sich stärker auf die Planung im Vorhinein bezieht. Die Anwendung von „neuen“ Methoden hingegen erfordert eine Rückbesinnung auf den Unterricht. Auch hier nimmt die Planung von Unterrichtseinheiten einen neuen Stellenwert ein.

Die Lehrkräfte sind explizit danach befragt worden, wie die Schülerinnen und Schüler die Umstellung von dem 45- auf den 60-Minuten-Takt wahrnehmen. Lehrer

schätzen die Schülereinstellungen vor der Umstellung sowohl als positiv wie auch als negativ ein. Nach der Umstellung stehen die Schüler nach Lehreraussagen dem 60-Minuten-Takt mehrheitlich positiv gegenüber. Eine negative Grundhaltung zeigen nur noch wenige. Die Lehrkräfte merken an, dass es sowohl Schüler gibt, die vor der Umstellungszeit positiv gespannt waren und bei der Umstellung enttäuscht, als auch Schüler, die sich nur unwillig auf den neuen Rhythmus einließen und ihn dann doch als gut befunden hätten. Zudem erwähnen die Lehrkräfte, gäbe es Schüler, die nach wie vor weder negativ noch positiv gegenüber den 60 Minuten eingestellt wären oder eine „Egal-Haltung“ erkennen ließen.

Zu den Auswirkungen der 60 Minuten auf die *Mitarbeit* der Schüler lässt sich ebenfalls ein sehr positives Bild verzeichnen. Hier werden Bemerkungen gemacht, die vor allem auf eine stärkere Beteiligung der Schülerinnen und Schüler schließen lassen. Vor allem durch die verstärkt eingesetzte Gruppenarbeit wird Schüleraktivität gefordert und auch „Schwächere“ können sich einbringen. Hier ist jedoch auch nach Fach und Methode zu unterscheiden. Nicht jeder Schüler erbringt zu jeder Zeit gute Noten und ist immer begeisterungsfähig.

Die Lehrkräfte, die ein negatives Bild hinsichtlich der Schülermitarbeit nennen, beklagen vor allem Konzentrationsmangel durch zu lange Einheiten. Schülerinnen und Schüler, die jedoch selbstständig etwas erarbeiten dürften, wiesen dies nicht so oft auf. Ein Frontalunterricht im klassischen Sinn ist nach Lehrerangaben in 60 Minuten eher nicht mehr möglich.

Nochmal explizit nach den *Vorteilen* des 60-Minuten-Rhythmus gefragt, nennen Lehrkräfte Aspekte wie: mehr Zeit, Übersichtlichkeit, mehr Ruhe, Individualisierung und Methodenvielfalt. Selbstständigkeit und Intensität werden ebenfalls genannt, erfahren jedoch eine eher geringere Bewertung.

Die *Nachteile* sind dagegen viel weiter gefasst: Zu kurze und zu wenige Pausen ist das Merkmal, dem die meisten Antworten zugeordnet werden können; weniger Konzentration erhält ähnlich viele Zustimmung. Bewertungen, die die Nachteile der 60 Minuten von speziellen Schülern oder den jeweiligen Fächern abhängig machen, werden hier ebenso genannt. Antworten zu Vorinformationen, Selbstorganisation, Desinteresse an Themen und Unterrichtsinhalten, Unterrichtsmethoden und Einstündigkeit werden ebenfalls abgegeben.

Die Frage zu verbesserten Möglichkeiten, um auf die Schüler einzugehen, erhält eine überwältigende positive Zustimmung (68,6 %). Nur fünf Lehrkräfte können dies nicht feststellen. Als Hauptgründe dafür, dass sie besser auf die Schüler eingehen können, nennen die Lehrkräfte Individualisierung und zusätzliche Zeit im Unterricht, jedoch werden auch Flexibilität und vermehrte Möglichkeiten als Kriterien genannt. Lehrer, die durch die 60 Minuten nicht besser auf die Fähigkeiten und Interessen ihrer Schüler eingehen können, nennen ausnahmslos die Größe der Lerngruppe. Dies scheinen jedoch eher individuelle Faktoren zu sein, denn die Lerngruppen sind in der FSG in etwa gleich groß.

Bedingungen, die den 60-Minuten-Unterricht nach Meinung der Lehrkräfte effektiver werden lassen, sind vor allem kleinere Lerngruppen, Methodenvielfalt und -intensität sowie Unterrichtsmaterial und Ausstattung, Selbstständigkeit und die Möglichkeit zur Individualisierung.

Insgesamt sind die Antworten in diesen Bereichen recht ähnlich ausgefallen. Es kann festgehalten werden, dass die Lehrkräfte durch den 60-Minuten-Takt mehr Möglichkeiten erwartet haben, auf den einzelnen Schüler einzugehen, die Organisationsfähigkeit sowie Selbstständigkeit der Schüler zu erhöhen, neue Methoden auszuprobieren oder ihren Stundenablauf entspannter gestalten zu können. Weiterhin kann festgestellt werden, dass eine positive Grundstimmung zu Beginn der neuen Zeitstruktur vorgelegen hat, in der sich die Lehrkräfte der zusätzlichen Arbeit und Belastung bewusst waren. Möglichkeiten und Erfolge sind ebenso vorhanden wie Probleme und Belastungen.

Die Interviews

In den Interviews wurde vertieft nachgefragt, was die Umstellung für die Lehrerinnen und Lehrer bedeutet hat, welche Probleme und welche Chancen sie sehen. Im Rahmen der Lehrerinterviews wurden drei Lehrkräfte und eine Person der Schulleitung befragt.

Alle Befragten berichten, dass sie zunächst ihr Zeitgefühl entwickeln mussten:

Ja, zuerst war es natürlich 'ne Umstellung. Das ist ja auch klar von der Zeit her. Man hat immer so 'n bisschen geguckt, auf die Uhr, wie klappt das, wie kommt man hin? (L1)

Als belastend wird von einigen weniger das neue 60-Minuten-Raster empfunden, als die Tatsache, dass so viele Veränderungsprozesse gleichzeitig in die Wege geleitet werden mussten:

Wobei das erste halbe Jahr, ich sag mal (...) etwas strubbelig abgelaufen ist. Wir haben ja nicht nur das 60-Minuten-Raster beschlossen, wir haben ja ... im Zuge dessen Arbeitszeitkonten eingerichtet, wir haben ne andere Vertretungsregelung beschlossen, für den 9. und 10. Jahrgang, also Bereichsvertretungen. (L3)

In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass dies nicht nur den Lehrerschaft so gegangen sei, sondern auch den Schülerinnen und Schülern. Aus Sicht der Lehrenden haben die Schüler eher verhalten auf die Umstrukturierung reagiert. Im Gegensatz zu den unteren, sei in den oberen Klassen die Abwehr dagegen ausgesprochen groß gewesen. Dies führte unter anderem dazu, dass Schulleitungsmitglieder direkt eingegriffen und die Situation geklärt hätten:

Aber das ist jedenfalls jetzt nicht mehr der große Aufstand, der sich da fortgesetzt hätte, der da am Anfang war, wo der (XXX) da auch mal rein gegangen ist, in die Klassen, in den 11. Jahrgang und mal 'n bisschen was erklärt hat, dann war das sowieso schon 'n bisschen diese Spitze weggenommen, diese Abwehrhaltung. (L1)

Die Abwehrhaltung der Schülerschaft hat nach Aussage der Lehrenden ihre Gründe vor allem darin, dass sie schon den Unterricht einer Dreiviertelstunde zum Teil ausgesprochen langweilig fänden. Es gibt:

... erhebliche Abwehrhaltungen bei den Schülern, weil sie gesagt haben, Mensch 'ne Dreiviertelstunde ist schon viel zu lang für uns und langweilig und dann wird das noch schlimmer und so und dann kann man es gar nicht mehr aushalten, ich formuliere das jetzt alles mal ein bisschen salopp. (L1)

Im Verlauf des Schuljahres hat sich diese Haltung deutlich abgeschwächt, was sich auch in den Schülerinterviews bestätigt, sodass zur Zeit der Interviews darüber nicht mehr so heftig debattiert wird. Die Lehrerinnen und Lehrer beziehen das unter anderem darauf, dass die Lehrenden ihre Unterrichtsmethodik umgestellt haben.

Ach, ich glaube, die realisieren das gar nicht so großartig, ob das 45 Minuten oder 60 Minuten sind. Dadurch, dass wir natürlich auch ... denk ich mal, mehr Methodenwechsel da rein bringen müssen, ist die Abwechslung größer. (L2)

Wie schon in der schriftlichen Lehrerbefragung festzustellen ist, ist die erste Zeit nach der Umstellung eine Zeit mit Belastungen und Problemen gewesen. Die Lehrkräfte hatten dies jedoch vor der Umstellung einkalkuliert und mit Schülerinnen und Schülern aller Jahrgänge besprochen und konnten diese Belastung somit kontrollieren.

Nee, ... aber das haben wir vorher gesagt. Wir haben schon gesagt, also, das wird 'n halbes bis 'n Jahr schrumpelig. Das ist ganz klar. (L3)

Also, zum Beispiel diese Anstrengung am Anfang des Schuljahres, das wurde thematisiert. (L1)

Werden die Lehrer auf Auswirkungen des neuen 60-Minuten-Takts auf ihren Unterricht und die Schülerinnen und Schüler angesprochen, so stellen sie viele Bereiche fest, die durch die 60 Minuten beeinflusst werden: Projekte können besser durchgeführt werden, Unterrichtsmethoden sind nach Aussage der Lehrenden vielfältiger geworden. Der Eindruck aus der standardisierten Befragung, dass der Unterricht nun abgerundeter erscheint, bestätigt sich somit auch in den Interviews.

Ach, mit seinen Vorhaben kommt man eigentlich insgesamt, über den Daumen gepeilt jedenfalls, ganz gut klar und hat genügend Zeit also auch Sachen zu Ende zu bringen, die man angefangen hat. (L1)

Während in einigen Fächern die Zeit völlig ausreicht, finden andere Fachlehrer, dass die Zeit nicht ausreicht.

Zu knapp ist die Zeit in den praktischen Stunden, beim praktischen Arbeiten in Biologie beispielsweise aber auch in Kunst. (L2)

Die Einstündigkeit, die zum Beispiel in den naturwissenschaftlichen Fächern anfangs Probleme verursachte, wird zwischenzeitlich als gegebener Faktor hingenommen. Die Lehrkräfte haben, nachdem erste Erfahrungen mit der veränderten Taktung gesammelt worden waren, neue Wege gefunden, um ihren Unterricht zu gestalten.

Das hat sich auch wieder gelegt, ich ... mein methodisches Instrumentarium hat sich geändert, diese Stundenverläufe haben sich geändert und das ist *für mich* jetzt auch kein großes Problem mehr. (L3)

Die Methoden, die im Unterricht angewendet werden, werden von den Lehrkräften modifiziert und es werden Möglichkeiten geschaffen, Inhalte zu flexibilisieren, dies wird von allen Interviewten berichtet. Die Methodenvielfalt hat nach Aussagen

der Lehrenden somit zugenommen und Schülerinnen und Schüler habe mehr Unterrichts- bzw. Lernzeit, in der sie aktiv am Unterricht beteiligt sind.

Man kann in Mathe mehr ... oder andere Methoden angehen. Das heißt, ich kann die selbst entwickeln lassen, was ich vorher mehr vorgeben musste. Also, da ist schon 'ne Menge drin. Man muss da nicht so auf die 45 Minuten achten. Das klappt dann schon schneller. Man kann hinterher die Ergebnisse noch mal etwas besser zusammenfassen lassen, wo die Zeit 'n bisschen gedrängt hat ... wo das nicht möglich war. (L2)

Ob das nun Gruppenunterricht ist, oder auch mal so in Einzelarbeit etwas ausarbeiten zum Text ist. Also, das ist schon so, dass man den Schülern mehr Zeit lassen kann, weil man auch nicht ständig selbst auch so gehetzt ist. Einfach so, dass das selbstständige Arbeiten der Schüler deutlich mehr im Vordergrund stehen kann. (L1)

Ich denke, dass die Möglichkeiten für Schüler sich auszutauschen, in Gruppen was vorzubereiten und wenn's nur ... sagen wir mal kleinschrittige Aufgaben sind. Also, Kommunikation der Schüler, der Anteil hat sich verstärkt. (L4)

Vor allem die Aspekte „Ruhe“ und „Ausgeglichenheit“ im Unterricht ist den Lehrkräften sehr wichtig und steht damit im Einklang mit den Zielen der Schule.

Und wenn man sich da 'n bisschen auskennt, dann weiß man, dass es da viele Sachen gibt, die früher in der 45-Minuten-Stunde nicht so gut geklappt haben, weil einfach so 'n Zeitdruck da war. Man wurde nie fertig ... wie Placementverfahren oder ... think-pair-share oder Gruppenpuzzle ... Alles was so auf dem Markt ist, an neueren und älteren Sachen, machen jetzt einfach mehr Sinn. Ne? (L2)

Fazit

Die ersten Ergebnisse aus der Befragung des Kollegiums der Fritz-Steinhoff-Gesamtschule und den geführten Interviews zeigen, dass eine Veränderung der Taktung ein großer Impuls für die Schulentwicklung gewesen ist und ein wichtiger Schritt, um die Schule in eine Lebensschule für alle Schülerinnen und Schüler umzuwandeln. Auf der unterrichtlichen Ebene heißt dies, dass mehr Zeit vorhanden ist für ein individualisierendes Arbeiten, dass die Schülerinnen und Schüler dort geholt werden, wo sie in ihrer Entwicklung stehen, dass es besser gelingt, sie zu aktiv Beteiligten im Unterrichtsgeschehen zu machen.

Doch dieser Prozess ist noch nicht abgeschlossen. Viele Bereiche bedürfen noch der Klärung und Weiterentwicklung und stehen auf der Tagesordnung der Steuergruppe. Vielen Lehrkräften der FSG ist durch die Verlängerung der Unterrichtsstunden deutlich geworden, dass die herkömmlichen Methoden, die sie bis zur Umstellung der Stundenstruktur eingesetzt haben, nicht mehr ausreichend sind. Die Lehrenden benennen dies ganz konkret in den Interviews und Fragebögen und auch aus den Antworten der Schülerbefragung ist dies herauszulesen. Es muss durch veränderte Arbeitsformen und Möglichkeiten der Binnenrhythmisierung noch stärker eine Brücke zwischen neuer Zeitform und den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler geschlagen werden, als dies jetzt schon geschieht.

Doch nicht nur die Binnenrhythmisierung des Unterrichts hat sich durch die Umstellung verändert, auch im Zertifikats- und AG-Bereich kann anders, vor

allem intensiver gearbeitet werden. Betont wird immer wieder die größere Ruhe und Gelassenheit im Schulalltag. Dies bezieht sich zum einen auf die Abnahme an Disziplinproblemen beispielsweise in den Pausen. Es gilt aber vor allem für die Ruhe im Lern- und Arbeitsprozess bei den verschiedensten schulischen Aktivitäten.

Die ersten Ergebnisse der Begleitung der FSG zeigen, dass die Umstellung der Stundentaktung in Kombination mit der gebundenen Ganztagschulform ein wichtiger Schritt ist auf dem Weg zu einem Haus des Lernens und Lebens, in dem sich Schüler und Lehrer wohl fühlen, Bildungsprozesse intensiviert werden und es möglich wird, der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit der Kinder und Jugendlichen besser gerecht zu werden.

Anmerkung

Vgl. bmbf: www.ganztagschule.org

Literatur

- Appel, S./Rutz, G. (2003): Handbuch Ganztagschule – Praxis, Konzepte, Handreichungen. Schwalbach/Ts.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): www.bmbf.de und www.ganztagschule.org
- Burk, K.: Rhythmisierung. In: Demmer u.a. (a.a.O.), S. 164-165
- Burk, K./Ronte-Rasch, B./Thurn, B. (1998): Grundschule mit festen Öffnungszeiten – Rhythmisierter Schulvormittag und veränderte Arbeitszeiten. Weinheim und Basel
- Claussen, C. (1998): Rhythmisierung. In: Haarmann, D. (Hrsg.): Wörterbuch Neue Schule – Die wichtigsten Begriffe zur Reformdiskussion. Weinheim und Basel, S. 146-151
- Demmer, M./Eibeck, B./Höhmann, K./Schmerr, M. (Hrsg.) (2005): ABC der Ganztagschule – Ein Handbuch für Ein- und Umsteiger. Schwalbach/Ts.
- Geißler, K. A. (1989): Zeit leben – Vom Hasten und Rasten, Arbeiten und Lernen, Leben und Sterben. Weinheim
- Holtappels, H. G. (1997): Grundschule bis mittags – Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur. Weinheim und München
- Holtappels, H. G. (Hrsg.) (1995): Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied
- Holtappels, H. G. (2002): Die Halbtagsgrundschule. Weinheim und München
- Miller, R. (2002): Auflehnung gegen den Stundenplan – Wie man eine schülergerechte Unterrichtsorganisation vermittelt. In: Becker, G. u.a. (Hrsg.): Disziplin – Sinn schaffen – Rahmen geben – Konflikte bearbeiten. Friedrich Jahresheft 20/2002, S. 86-88
- Müller-Bardorff, H./Röbe, E. (1992): Rhythmisierung im Schulalltag – Wiederkehrende Elemente im Unterrichts- und Schulleben. In: Priebe, H./Röbe, E. (Hrsg.), a.a.O.
- Neumann, K. (1992): Zeitautonomie und Zeitökonomie. In: Die deutsche Schule. Heft 2/92, S. 212-223
- Pollmann, U. (2005): Das 60-Minuten-Experiment. taz Ruhr vom 29.1.05, S. 4
- Prange, K. (1995): Die Zeit der Schule. Bad Heilbrunn
- Priebe, H./Röbe, E. (Hrsg.) (1992): Blickpunkt Grundschule – Bilder einer zukunfts offenen Schullandschaft. Donauwörth

- Ramsegger, J. (1986): Lernen braucht seine Zeit – Über fehlende, verschwendete und verlorene Unterrichtszeit in der Grundschule. In: Brinkmann, U./Bauersfeld, H. (Hrsg.): Lernen – Ereignis und Routine. Friedrich Jahresheft, Seelze
- Rutter, M. u.a. (1980): Fünfzehntausend Stunden – Schulen und ihre Wirkung auf Kinder. Weinheim/Basel
- Simsa, R. (1996): Wem gehört die Zeit? Hierarchie und Zeit in Gesellschaft und Organisationen. Frankfurt/M.
- Speck-Hamdan, A. (1992): Alles zu seiner Zeit – Rhythmus und Rhythmisierung in der Schule. In: Priebe, H./Röbe, E. (Hrsg.), a.a.O.
- Warnken, G. (1994): Die „Volle Halbtagschule“ – Eine Herausforderung, Schule neu zu gestalten. In: Die deutsche Schule, Heft 3/94, S. 314-326

Schulen mit 60-Minuten-Takt:

- Fritz-Steinhoff-Gesamtschule Hagen: www.fsg.hagen.de
Gesamtschule Rosenhöhe Bielefeld: www.gesamtschule-rosenhoehe.de
Gesamtschule Schwerte: www.gesamtschule-schwerte.de
Janusz Korczak – Gesamtschule in Gütersloh: www.jkg.schulen-gt.de
Laborschule Bielefeld: www.laborschule.de

Nachrichten

Cordula Pohl-Gerhard/Michael Schopen

Freie Lernorte – Raum für mehr

Auf dem Weg zu Freien Lernorten

Ganztagsschulen bieten die Chance für eine neue Lernkultur. Ihr „Mehr an Zeit“ eröffnet Freiräume. Schülerinnen und Schüler erproben etwa neue Formen des selbstständigen Lernens und können so individueller gefördert werden. Das Mehr an Zeit allein reicht jedoch nicht aus: Ganztagsschulen benötigen veränderte Konzepte und innovative Ideen. Wenn Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Ganztagsschule einen noch größeren Teil ihrer Lebenszeit als bisher schon in der Schule verbringen, muss diese dem Rechnung tragen: zu allererst pädagogisch, aber auch organisatorisch und in Bezug auf die räumliche Gestaltung! Je mehr Zeit Kinder und Jugendliche in der Schule verbringen, desto wichtiger wird es, sich an ihren Bedürfnissen und ihrer Lebenswelt, ihrem Wunsch nach Kommunikation, Individualität, nach zwischenzeitlicher Erholung und Entspannung zu orientieren. Freie Lernorte bieten die Chancen dazu.

Freie Lernorte stehen für zeitgemäßes, integratives Lernen: Sie verbinden Lernen und Freizeit, bieten Möglichkeiten sowohl für individuelles als auch für Gruppenlernen und stellen klassische wie neue Medien allen Nutzern zur Verfügung. Um den gestellten Ansprüchen gerecht werden zu können, bedarf es zunächst eines innovativen Raumkonzepts. Viele Schulentwicklungsexperten vertreten mittlerweile – in Anlehnung an das schwedische Sprichwort vom Raum als drittem Lehrer (nach der Lehrkraft selbst und den Mitschülern) –, die Meinung, dass eine neue Architektur gerade für Ganztagsschulen notwendig wird. Eine neuartige Umgebung soll den Schülerinnen und Schülern einerseits vielfältige Möglichkeiten der Information und des Arbeitens bieten, in ihr sollen sie sich andererseits wohl fühlen können und auch gerne in ihrer Freizeit aufhalten. Welche räumliche und (multi-)mediale Ausstattung sich daraus ergibt, hängt von der konkreten Ausgestaltung innerhalb der jeweiligen Schule ab – und selbstverständlich von den zur Verfügung stehenden Mitteln. Entscheidend aber ist die dahinter stehende Idee, das individuelle pädagogische Konzept der Schule.

Seit September 2005 haben sich sechzig Ganztagsschulen verschiedener Schulformen aus dem gesamten Bundesgebiet auf den Weg gemacht, diese Freien Lernorte an ihren Schulen einzurichten und zu entwickeln. Unterstützung in ihren Ideen erfahren die Ganztagsschulen vom Projekt *Freie Lernorte – Raum für mehr* von Schulen ans Netz e.V. Individuelle Förderung und Eröffnen von Lernchancen,

Veränderung von Unterricht und Lernkultur, Öffnung von Schule, soziales Lernen und Partizipation sind Kernpunkte eines neuen Schulverständnisses. Die Idee der Freien Lernorte greift diese Ansätze auf. Das Mehr an Zeit an Ganztagsschulen und das Potenzial der neuen Medien für eine zeitgemäße Lehr- und Lernkultur ergänzen sich durch die Einrichtung von Freien Lernorten auf sinnvolle Weise.

Die Umstellung auf den Ganztagsbetrieb hat viele der teilnehmenden Schulen zum Umdenken bewegt: Wie können wir an unserer Schule Raum für selbstständiges Lernen schaffen? Wie können wir dabei die Medien einbeziehen? Welche räumlichen Potenziale weist unsere Schule auf? Nicht Ausstattung mit Technik und Mobiliar stehen im Vordergrund, sondern Hinweise für eine veränderte Didaktik in Zusammenhang mit Raumgestaltung und flexiblem Lernen. Dabei motiviert der Austausch von Erfahrungen mit anderen Kolleginnen und Kollegen die Schulen, sich am Projekt Freie Lernorte zu beteiligen. In seinem Ablauf braucht der Ganztag eine andere Struktur als so genannte Halbtagschulen. Themen wie Projektarbeit, themenzentriertes Arbeiten und selbstgesteuertes Lernen werden für die Ganztagschule immer zentraler. Die Ganztagschulen geben mit der Einrichtung Freier Lernorte den Schülerinnen und Schülern Raum, ihrem individuellen Lerntempo nachzukommen und sich durch die Auswahl verschiedener Medien ein möglichst optimales Lernumfeld zu schaffen. Um ihnen eine anregende Freizeit in der Schule bieten zu können, in denen die Kinder und Jugendlichen spielen, sich kreativ betätigen oder auch chatten können, streben einige der beteiligten Ganztagschulen Kooperationen mit Vereinen und Einrichtungen der Jugendsozialarbeit an. Damit all diese verschiedenen Komponenten unter einen Hut gebracht werden können, müssen die Schulen ihre herkömmlichen Konzepte modifizieren und neue Ideen entwickeln.

Schule braucht Räume für flexibles Lernen

Welche Freien Lernorte die Ganztagschulen einrichten oder bereits eingerichtet haben, ist so individuell wie die Schule selbst. In die Gestaltung werden Pläne für Lernboxen und Lerninseln einbezogen, Flure als individuelle Lernorte entworfen, Bibliotheken zu Mediotheken umgestaltet oder ganze Lernateliers neu gebaut. Auch Lesecken und mit Medien versehene Schülercafés kommen bei der Planung nicht zu kurz. Darüber hinaus finden flexible Lösungen wie die Nutzung von Notebooks und mobilen Lerneinheiten Einzug in die Schulen.

Den meisten beteiligten Projektschulen stehen Räumlichkeiten für die Einrichtung Freier Lernorte zu Verfügung. Der Großteil verfügt über mehrere Medienräume bzw. fahrbare Medieneinheiten. Einige können vorhandene Räume umwidmen, andere sind – auch im Rahmen der Förderung durch die Bundesregierung – in der Lage, neue Räumlichkeiten für die Einrichtung Freier Lernorte zu bauen. Es finden Schulbegehungen statt, um Freiflächen wie beispielsweise ungenutzte Flure und

Räume zu finden, die als Freie Lernorte eingerichtet werden können. „Wir werden *alle schulischen Räume* in Augenschein nehmen, sie in Bezug auf differenziertes und selbstgesteuertes Lernen der Schüler prüfen und dann dem gesamten Kollegium Möglichkeiten der Nutzung während des Unterrichts aufzeigen und um Ergänzungen aus dem eigenen Erfahrungsschatz bitten“¹, erläutert eine Lehrkraft das Vorgehen an ihrer Schule. In einem sind sich die Projektschulen einig: Die Einrichtung Freier Lernorte kann nur dann gelingen, wenn das Interesse und der Rückhalt des Kollegiums gewährleistet sind. Ziel der meisten Schulen ist es, Maßnahmen zu ergreifen, die einen Transfer der im Projekt entworfenen Ideen in das Kollegium fördern und eine gemeinsame Motivation schaffen, diese Ideen umzusetzen.

Aber auch der Austausch mit anderen Schulen wird für die eigene Schulentwicklung als wesentlich angesehen: Die Schulen bringen viele verschiedene Kompetenzen für den Bereich der Raumkonzeption mit. Nicht wenige haben Erfahrungen im Bereich der Einrichtung und Gestaltung sowie der baulichen Veränderungen und der Schularchitektur.

Lernprozesse werden selber gesteuert

Freie Lernorte eignen sich besonders zum selbstständigen Arbeiten. Die Ganztagschulen haben die Chance erkannt, durch Freie Lernorte das eigenständige Lernen der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Freie Lernorte werden in den Schulen möglichst so eingerichtet, dass sie für die Lernenden nahezu jederzeit zugänglich sind. Dadurch haben die Schülerinnen und Schüler die Zeit, sie in ihrer Vielfalt kennen und nutzen zu lernen. Denn: „Das selbstständige, eigenverantwortliche Arbeiten der Schülerinnen und Schüler an den neuen Freien Lernorten stellt einen besonders zu berücksichtigenden Aspekt [...] dar.“²

Aber nicht allein die Attraktivität der Räume oder die selbstgesteuerte oder interessenorientierte Nutzung sind nach Meinung der Lehrkräfte wichtig für das Gelingen von Freien Lernorten. Viel wichtiger sind detaillierte Nutzungskonzepte für die Freien Lernorte, um die Lernchancen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Damit Freie Lernorte ihren Zweck erfüllen, müssen nicht nur die Lernenden sondern auch die Lehrenden ihre Medienkompetenz weiterentwickeln. Viele Schulen haben sich daher zum Ziel gesetzt, ihre didaktischen Konzepte zu Freien Lernorten sowie ihre Medienkonzepte zu überarbeiten und zu vervollständigen, was durchweg auch die Qualifikation des Kollegiums mit einbezieht.

Medien- und Methodenvielfalt hilft dem Lernprozess

Die neuen Medien gehören mittlerweile zum Alltag von Kindern und Jugendlichen. „Moderne Medien sind ebenso gefragt wie zeitgemäße technische Ausstattungen, das Ganze angesiedelt in einer kinder- und jugendgemäßen Atmosphäre, die das

Leben und Lernen in einer Ganztagschule angenehm, zeitgemäß und effektiv werden lassen“, ist nicht nur die Meinung von Stefan Appel, dem Vorsitzenden des Ganztagschulverbandes.³

Zielsetzungen sind bei den Schulen die Erweiterung des Medienbestandes mit Lernsoftware, digitalen Medien, sowie Büchern und Zeitschriften. Auch die Vernetzung der Klassenräume, der Einsatz von Notebooks zur flexiblen Medienarbeit sowie die Beschaffung interaktiver Tafeln gehen in die Planung mit ein. Die Auswahl an verschiedensten Medien – von klassisch bis digital – bietet nicht nur den Schülerinnen und Schülern viele Möglichkeiten des Recherchierens, Informierens und Kommunizierens. Die Lehrkräfte erhalten plötzlich zusätzliche Optionen, ihren Unterricht methodisch zu gestalten. Phasen der Einzel- und Gruppenarbeit lassen sich an Freien Lernorten einfach und effektiv mit Phasen des Stationenlernens und des Präsentierens kombinieren.

Die mediale Ausstattung ist bei den Projektschulen – möglicherweise im Unterschied zu vielen anderen Schulen – weniger ein Problem. Viele verfügen über eine gesonderte Medienausstattung für ihre Freien Lernorte. Gemeint sind nicht nur Computer, Internet und digitale Peripherie, auch Bücher, Software, Filme sowie Hörbücher finden ihren Platz in den Freien Lernorten. In Bezug auf die Medienausstattung ist jedoch nicht nur das Vorhandensein, sondern vor allem das Funktionieren der Technik ausschlaggebend.

Die Vertreter der Projektschulen bringen im Bereich der Medien eine Vielzahl an Kenntnissen mit. Dieses Wissen kommt dem Projekt zugute: Die Kolleginnen und Kollegen unterstützen das Projekt in praxisnahen Fortbildungen und geben so ihr Wissen beispielsweise in Bereichen wie Unterrichtsvorbereitung mit dem Computer, Umgang mit Peripheriegeräten, Lernsoftware und Internet im Unterricht weiter. Es besteht jedoch nach wie vor ein großer Bedarf an zielgruppenspezifischen Fortbildungen im Medienbereich. Die Spannweite der Medienkompetenz ist in den meisten Kollegien groß: Viele Einsteiger benötigen grundlegende Kenntnisse in der Handhabung neuer Medien, andere verfügen bereits über einen umfangreichen Erfahrungsschatz, den es für die pädagogisch-didaktische Umsetzung zu vertiefen gilt.

Freie Lernorte entwickeln Schule weiter

Wenn sich Schulen dafür entscheiden Freie Lernorte einzurichten, dann hat dies Auswirkungen auf die Entwicklung ihrer Schule. Denn das Potenzial Freier Lernorte betrifft nicht nur die Unterrichtsentwicklung, sondern macht auch Maßnahmen für die Personal- und Organisationsentwicklung notwendig: Die Lehrkräfte benötigen Qualifizierungsmaßnahmen; um Synergieeffekte zu schaffen, müssen Erfahrungen und Ideen sowohl an der Schule als auch mit anderen Schulen ausgetauscht werden. Auch organisatorische Änderungen wie beispielsweise die Einführung eines rhythmisierten Unterrichts können notwendig werden.

Bedarfsorientierte Fortbildungen sorgen für qualifiziertes Personal, das nach den Rahmenbedingungen der Schule und den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler agieren kann. Auf Wunsch der Projektschulen bietet das Projekt Fortbildungen zu Themen wie Arbeiten mit virtuellen Klassenzimmern, fächerbezogener Medieneinsatz, Lernsoftware an Freien Lernorten, internationale Klassenpartnerschaften oder räumliche Gestaltung von Klassenzimmern an. Die Projektschulen haben jederzeit die Möglichkeit, sich mit ihren Fortbildungswünschen und -angeboten in das Projekt einzubringen.

Ganztagsschule wird Kooperationspartner

Je länger der Schultag ist, desto wichtiger wird es, sich Gedanken über alternative Unterrichtsformen und die Gestaltung der Freizeit zu machen. Hier bieten sich Kooperationen mit Verbänden, Vereinen sowie kommunalen Institutionen der Jugendsozialarbeit an. Viele Lehrkräfte möchten ihre Projektschule nach außen hin öffnen. Großes Interesse besteht im Bereich der Schulpartnerschaften, die gerade über das Internet eine Kommunikationsform gefunden haben, sich kontinuierlich miteinander auszutauschen. „Wir werden [...] virtuelle Kontakte mit unserer Partnerschule in St. Etienne/Frankreich aufbauen und ein E-Mail-Projekt in englischer Sprache initiieren“, bestätigt eine Projektschule. Weiterhin streben die Schulen Kooperationen mit Firmen und öffentlichen Einrichtungen wie beispielsweise Stadtbibliotheken oder Hochschulen an. Hier vermittelt das Projekt *Freie Lernorte – Raum für mehr* zwischen den einzelnen Partnern und sucht entsprechende Kooperationsmöglichkeiten. Denn ein weiterer wesentlicher Punkt für das Gelingen Freier Lernorte ist für die Schulen vor allem zusätzliches Personal für die Betreuung und Wartung der Räume/Einrichtungen und für die Aufsicht. Es werden daher Konzepte entwickelt, die weniger personelle Kapazitäten erfordern oder alternative Möglichkeiten wie beispielsweise ehrenamtliche Arbeit oder Elternarbeit mit einbeziehen.

Schulen vernetzen und Erfahrungen bündeln

Das Projekt Freie Lernorte betreut und unterstützt die teilnehmenden Ganztagsschulen über einen Zeitraum von insgesamt zwei Schuljahren. In dieser Zeit entwerfen sie Konzepte für ihre Freien Lernorte und setzen diese in die Praxis um. Einer der wichtigsten Faktoren ist hierbei der Austausch von Wissen und Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen untereinander.

An vielen Schulen mit Ganztagsbetrieb findet man innovative und übertragbare Ideen, wie die Zeit innerhalb des Unterrichts, aber auch außerhalb sinnvoll gestaltet werden kann. Auch im Bereich Mediennutzung leisten viele Ganztagsschulen bereits Vorbildliches. Ziel ist es, Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Schulalltag in

Bezug auf die Nutzung Freier Lernorte auszutauschen und zu verbreiten. Um den Blick über den Tellerrand zu gewährleisten, hat das Projekt ein Netzwerk aufgebaut, das nicht nur aus Schulen, sondern auch aus nationalen wie internationalen Kooperationspartnern und Fachexperten besteht. Der Austausch vollzieht sich sowohl im Rahmen von Erfahrungsaustauschtreffen als auch ergänzend virtuell auf Online-Plattformen des Vereins Schulen ans Netz (www.lo-net.de).

Ganztagsschulen brauchen den Erfahrungsaustausch

Auf den zweitägigen Erfahrungsaustauschtreffen, die jeweils in einer der teilnehmenden Ganztagsschulen stattfinden, treffen sich die Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner des Projekts, um gemeinsam über die Frage zu beraten: Wie lassen sich in unseren Ganztagsschulen mediengestützte und selbstgesteuerte Lernprozesse an und mit Freien Lernorten entwickeln? Hier haben sie die Möglichkeit, ihr Wissen und ihre Erfahrungen in die Entwicklung von Ganztagsschule einzubringen und wichtige Informationen von anderen Schulen zum Beispiel in Bezug auf Softwareeinsatz, Raumgestaltung oder Lernen in Netzen zu erhalten. Zusätzlich dienen Beraterschulen, die schon über einige Erfahrungen mit Freien Lernorten verfügen, als Ansprechpartner. Von ihren Erfahrungen bezüglich Konzeption, Vorgehensweisen und Problemlagen profitieren die anderen Ganztagsschulen.

Vorbild für die Schulen sind auch internationale Beispiele, die die Idee der Freien Lernorte nahezu zur Gänze umgesetzt haben, wie beispielsweise die Futurum Schule in Schweden oder die Slash 21 Schule in den Niederlanden. Hier erhalten deutsche Projektschulen Einblicke in verschiedene Möglichkeiten, Räume zu gestalten und neue Lehr- und Lernmethoden in die Schule zu integrieren. Auch Fachexperten von Schulen ans Netz e.V. und anderen Institutionen beraten die Lehrkräfte zu praktischen Themen wie Filtersoftware, Einrichtung von Mediotheken oder Konzeptionierung von Mediencurricula.

Qualifizierung, Bedarfsanalyse und Transfer für Lehrkräfte

Damit möglichst viele Lehrkräfte die Freien Lernorte nutzen, ist neben der Einrichtung und Konzeption auch die Fortbildung und Qualifizierung der Kolleginnen und Kollegen erforderlich. Aus diesem Grund bietet das Projekt kostenfreie Fortbildungen für die teilnehmenden Schulen an, die sich am Bedarf der Schulen orientieren. Gemeinsam werden zu den unterschiedlichsten Themen wie interaktive Unterrichtsmaterialien im Fremdsprachenunterricht, Einsatz von Lernsoftware an Freien Lernorten oder Gestaltung von Unterrichtsräumen Konzepte entwickelt und vermittelt. Hier zeigt sich oft ganz konkret, wie die Veränderung von Unterricht und die gedachte Verzahnung zwischen unterrichtlichem und außerunterrichtlichem Lernen aussehen kann.

Die Evaluation des Projektes erfasst einerseits die Bedarfe der Schulen hinsichtlich Qualifizierung und Fortbildung, auf der anderen Seite hält sie die Zielsetzungen und Entwicklungsschritte der Projektschulen fest und erhält so Auskunft über die Faktoren, die zum Gelingen der Freien Lernorte führen. Hierzu werden regelmäßig Befragungen an den Schulen durchgeführt, die als Basis für die Verbreitung der Ergebnisse und Erfahrungen dienen. Diese zeitnahe Analyse des Projekts führt dazu, dass auf veränderte Anforderungen flexibel reagiert und so die Effektivität und Nachhaltigkeit des Gesamtprojektes gesteigert werden kann.

Die Schulen, die am Projekt *Freie Lernorte – Raum für mehr* teilnehmen, sind beispielhaft für andere Schulen. Ihr Wille nach Veränderung und Innovation dient als Vorbild. Schulen ans Netz e.V. hat es sich daher zur Aufgabe gemacht, ihr Know-how allen bundesdeutschen Ganztagsschulen, Entscheidern im Bildungsbereich sowie einer interessierten Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen. In einer ersten Handreichung (Veröffentlichung Herbst 2006) werden neben den Konzepten und Erfahrungen der Ganztagsschulen auch Hinweise zum Gelingen und zur Übertragbarkeit der Ideen der Freien Lernorte an andere Schulen gegeben. Informationen zu den Schulen und den Inhalten des Projektes Freie Lernorte sind außerdem zu finden unter: www.schulen-ans-netz.de/freie-lernorte.

Anmerkungen

- 1 Unveröffentlichte Befragung der Evaluation des Projektes *Freie Lernorte – Raum für mehr*
- 2 s. a.a.O.
- 3 Appel, S. (2004): Konzeptionsvielfalt und Raumprogramm der Ganztagsschulen erfordern den verstärkten Einsatz von Medien. In: Appel, S. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagsschule 2005. Investitionen in die Zukunft. Schwalbach/Ts.

Rolf Richter/Georg Rutz

Ganztagsschule als kreatives Feld

– Reformpädagogischer Ansatz – Praxiserfahrung – Innovation

**Bundeskongress des Ganztagsschulverbandes GGT e.V.
2.-4. November 2005 in Frankfurt am Main**

Tagungsort: Haus des Landessportbundes, Otto-Fleck-Schneise 4,
60529 Frankfurt/Main

Einleitung

Etwa 350 Pädagogen, Wissenschaftler, Eltern und Politiker besuchten den Jubiläumskongress des Ganztagsschulverbandes, der vor 50 Jahren in Frankfurt am Main gegründet wurde. Zahlreiche Schulen und auch andere bildungsrelevante Institutionen aus allen Bundesländern waren auf dem Kongress vertreten, der vom 2.-4. November 2005 im Haus des Landessportbundes in Frankfurt am Main stattfand.

Nicht ohne Grund kehrte der Verband in diesem Jahr an seinen Gründungsort zurück. Im Jahr 1955 befand sich die Bundesrepublik mitten im Aufbruch. Nach den schrecklichen Jahren der Diktatur, des Krieges und den schwierigen ersten Aufbaujahren wagten Pädagogen, von denen viele noch aus der Erinnerung an die Reformpädagogik der zwanziger Jahre handelten, einen Neuanfang. Unter dem Eindruck der Schlüsselkinderproblematik und der sich abzeichnenden Knappheit an Arbeitskräften erkannten sie, dass die tradierte Halbtagschule nicht allein den Ansprüchen an ein modernes Bildungssystem genügen würde. „Tagesheimschulen“ nannten sich damals die Einrichtungen, die über den Vormittag hinaus ein Bildungs- und Freizeitangebot bereithielten. Besonders in großen Städten gab es eine wachsende Nachfrage.

Heute befindet sich das Bildungswesen in Deutschland erneut im Aufbruch. Die zentralen Herausforderungen unserer Zeit betreffen vor allem die Qualität der schulischen Bildung unter veränderten kindlichen Lebensumständen, familiären Strukturen und gesellschaftlichen Bedingungen. So umfasst das aktuelle Motto der Jubiläumstagung in eindrucksvoller Weise die Ursprünge des Ganztagsschulverbandes und die gegenwärtige Debatte um die Schulstruktur in Deutschland.

Die Schulen in Deutschland stehen vor der fundamentalen Herausforderung, die Qualität der Bildung nicht nur auf ein angemessenes internationales Niveau zu heben, sondern auch vor der entscheidenden Frage, wie es gelingen kann, weitere Bildungsressourcen zu erschließen und jedem Heranwachsenden eine optimale Ausbildung zu sichern. Den an der Bildungsreform beteiligten Kräften wird zunehmend klar, dass eine erfolgreiche Reform unseres Bildungswesens nicht ohne die Ganztagschule gelingen kann. Die Ganztagschulen arbeiteten in den vergangenen Jahrzehnten unter der ständigen Notwendigkeit, kreativ auf die wechselnden gesellschaftlichen Anforderungen zu reagieren. Aus der Reformpädagogik übernahmen sie viele Elemente, wie z.B. die an den Bedürfnissen der Schüler ausgerichteten Lernprozesse, die veränderte Gestaltung des Schultages, die Einbeziehung lebensnaher außerschulischer Lernorte. Ihr Mut zur beständigen Erneuerung, eine kreative schulische Praxis und eine reichhaltige Erfahrung mit Innovationen zeichnen die Ganztagschulen aus.

Begrüßungen

1. *Der Vorsitzende des Ganztagschulverbandes, Direktor Stefan Appel*, begrüßte die etwa 350 Tagungsteilnehmer, die Hessische Kultusministerin Karin Wolff, den Staatssekretär Wolf-Michael Catenhusen aus dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Bildungsdezernentin der gastgebenden Stadt, Jutta Ebeling. Bei diesem Kongress, der 50 Jahre nach Gründung der „Gemeinnützigen Gesellschaft Tagesheimschule“ stattfand, waren erfreulicherweise wieder Gäste aus der Schweiz und Österreich unter den Tagungsteilnehmern. Das Thema der Tagung „Ganztagschule als kreatives Feld – Reformpädagogischer Ansatz – Praxiserfahrungen – Innovation“ ergibt sich aus der Geschichte des Ganztagschulverbandes, der an die Reformpädagogik der 20er Jahre anknüpfend, eine Schule wollte, die den familienpolitischen Notwendigkeiten der Zeit gerecht werden konnte und gleichzeitig eine ganzheitliche Erziehung und Bildung als Ziel hatte. Die Ganztagschule darf sich allerdings nicht zu einer Vormittagschule und einem Additivum am Nachmittag entwickeln. Diese Gefahr besteht gerade heute durch das Investitionsprogramm der Bundesregierung und die Verkürzung der gymnasialen Bildungsgänge. Denn in vielen Bundesländern besteht eine Diskrepanz zwischen der einerseits rasant fortschreitenden guten sachlichen sowie räumlichen Ausstattung der geförderten Schulen und andererseits der zu geringen Anzahl von Lehrkräften und anderem Personal. Es soll auch nicht unerwähnt bleiben, dass die gymnasiale Bildung trotz Warnungen von Pädagogen und Gehirnforschern verkürzt wurde und vielfach noch die Köpfe von Schülerinnen und Schülern im sowieso problematischen Entwicklungsabschnitt der 6.-9. Klassen mit Daten vollgeladen werden wie Festplatten von Computern. Mit dieser kognitiven Überfrachtung werden wichtige persönliche

Entwicklungsmöglichkeiten der Jugendlichen stark eingeschränkt. Auf dem Frankfurter Jubiläumskongress sollte demgegenüber deutlich werden, welche zukunftsweisenden Elemente ganztägiger Bildung und Erziehung in den Schulen in Deutschland zu erwarten sind.

2. *Karin Wolff, die Hessische Kultusministerin*, stellte in ihrem Grußwort heraus, dass die bundesdeutsche Entwicklung in Sachen Ganztagsschule entscheidend von Hessen aus geprägt wurde. Sie beschrieb die hessische Situation, die durch eine rasante Zunahme der Schulen mit ganztägigen Angeboten gekennzeichnet ist. Karin Wolff stellte aber auch die in Zeiten knapper öffentlicher Kassen problematische Frage bezüglich der bestmöglichen personellen Ausstattung der Ganztagsschulen. Hessen habe in den vergangenen Jahren besonders durch Ausweitung der pädagogischen Mittagsbetreuung einen ersten Schritt getan, man werde jetzt ein mehrjähriges Programm erstellen, das den eingeschlagenen Weg fortsetzen soll. Dem Kongress wünschte sie einen guten Verlauf und dem Ganztagsschulverband, besonders anlässlich seines 50-jährigen Jubiläums, weiterhin Erfolg bei der Verwirklichung seiner Ziele.
3. *Der Staatssekretär Wolf-Michael Catenhusen* aus dem Bundesministerium für Bildung und Forschung überbrachte die Glückwünsche der Bundesregierung, die durch ihr Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ einen entscheidenden Beitrag zur Förderung der Ganztagsschulen leiste. Er machte darauf aufmerksam, dass sowohl die frühen reformpädagogischen Ansätze in Deutschland, die positiven Erfahrungen in vielen Ländern als auch die Ergebnisse der PISA-Untersuchungen zwingend zum Ausbau von Ganztagsschulen führen. Ein guter Anfang sei jetzt auch in unserem Land gemacht, und es sei zu wünschen, dass die ideologischen Debatten enden und das kreative Feld Schule bestellt werden könne. Er stellte die positiven Auswirkungen des Programmes der Bundesregierung dar und äußerte die Hoffnung, dass in den Koalitionsverhandlungen zwischen den zukünftigen Regierungsparteien genug Spielraum für eine Fortschreibung bleibt.
4. *Jutta Ebeling, die Bildungsdezentin der gastgebenden Stadt, Frankfurt am Main*, wies nicht ohne Stolz in ihren Jubiläumsgrußworten darauf hin, dass die älteste Ganztagsschule Deutschlands, die Friedrich-Ebert-Schule, eine Frankfurter Schule ist. Sie stellte deutlich heraus, wie hilfreich das Investitionsprogramm der Bundesregierung für die Kommunen wirkt, die ja „nur“ 10 Prozent der Kosten für den Ausbau der Ganztagsschulen zu tragen haben. Weiter erläuterte sie das Frankfurter „Nachschulprojekt“ als Beispiel für den kreativen Gestaltungswillen einer Kommune, die einerseits nur eingeschränkte Mittel zur Ausweitung der Betreuung hat, aber andererseits bürgernah in den täglichen Auseinandersetzungen erfährt, wie groß die Nachfrage nach einer nachschulischen Betreuung der Kinder ist.

Vorträge

Ganztagsschule als kreatives Feld

Prof. Dr. OLAF AXEL BUROW, Kassel

Prof. Burow betonte in seinen Ausführungen die Schlüsselposition der Ganztagschulen beim Umbau der Lehrplan- und Belehrungsschulen zu „modernen“ Schulen. Schulentwicklung spielt sich seiner Meinung nach in verschiedenen Spannungsfeldern ab. Da ist zum Beispiel die Spannung zwischen Entscheidungsprozessen, die in Gruppen stattfinden und den Entscheidungen von Einzelpersonen. Die letzteren liegen, wie er anschaulich zeigen konnte, fast immer falsch! Daher ist es notwendig, das Wissen von Gruppen in einem kreativen Prozess für die Entwicklung von Ganztagschulen zu erschließen. Auch im Spannungsfeld von Autonomie und Partizipation kann sich eine positive Entwicklung zu einer modernen Schule abspielen. Nur die „Weisheit der Vielen“ in einem kreativen Feld vermag eine förderliche Schulkultur hervorzubringen, und die Teamschule allein kann den Herausforderungen unserer Zeit an eine moderne Schule gerecht werden. In den 70er Jahren glaubte man, durch die Operationalisierung der Lernziele eine bestmögliche Bildung zu erreichen, und heute macht man einen ähnlichen Fehler, indem man durch die Einengung auf eng definierte Kompetenzen und ihre Vermessung mit „Credit Points“ einer gewissen Halbbildung Vorrang gibt, anstatt die kreativen Potentiale der an den Bildungsprozessen beteiligten Schüler und Lehrkräfte anzuregen und zu fördern. Das Frankfurter Nachschulprojekt einer Zukunftswerkstatt (als kreatives Feld) mit ca. 100 Teilnehmer/innen aus den Schulgemeinden zur Unterstützung des Schulentwicklungsprozesses von zehn Frankfurter Ganztags-Modellschulen stellte er zum Abschluss seines Vortrages in einer Powerpointpräsentation vor.

Es ist geplant, den Vortrag in der Verbandszeitschrift „Die Ganztagschule“ zu veröffentlichen.

Gestaltung der Ganztagschule im internationalen Vergleich

ANDREAS SCHLEICHER, Direktor (OECD), Paris

Deutschland ist nicht etwa schlechter geworden, sondern es ist in vielen anderen Staaten vieles sehr viel schneller besser geworden. Mit dieser Aussage charakterisierte Andreas Schleicher die besondere Problematik der Reformen im deutschen Bildungswesen. Um mit den rasanten Veränderungen von der Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft im Bildungswesen Schritt zu halten, muss Deutschland Wissen und Innovation in einen Gleichklang bringen. Im Jahre 2020, dann sind unsere heutigen Grundschüler vor der Schwelle des Eintritts in ihr Berufsleben, brauchen wir 90 Prozent eines Jahrgangs als „gut“, d.h. mit Hochschulberechtigung, ausgebildete Leute, wenn wir nicht zu den Verlierern in Europa zählen wollen. Das Bildungssystem in Deutschland wird der wesentlichen Anforderung, mit Verschie-

denheit, mit Heterogenität konstruktiv umzugehen, nicht gerecht. Auf der einen Seite werden sozial bedingte Schwächen nicht ausreichend ausgeglichen, auf der anderen Seite werden Talente nicht gefördert.

Die herkömmliche Definition der Bildungsinhalte muss sich viel schneller den veränderten Ansprüchen anpassen können, und die Zahl der Bildungsverlierer muss drastisch zurückgehen. Das Ziel aller Maßnahmen im Bildungsbereich sind starke Leistungen und ausgewogene Chancen in der Erstausbildung, nämlich im vorschulischen Bereich und in der Schule. Folgende Herausforderungen charakterisieren unter anderem die dazu unbedingt notwendigen Veränderungen:

- Entwicklung von allgemeinen für alle geltenden Standards
 - Abbau von Barrieren (in Deutschland die zu frühe Selektion der Bildungsniveaus)
 - Ergebnisorientierung anstelle der Inputorientierung
 - Freiräume für die pädagogische Entwicklung der Schulen
 - Mehr Zeit für die Ausbildung (Ganztagsschule statt Vormittagsschule)
 - Selektivität abbauen (keine Wiederholungen sondern gezielte Hilfen)
 - Individualisierung des Lernens
 - Motivierende Leistungsrückmeldungen statt herkömmlicher Ziffernzeugnisse.
- Es ist ebenfalls vorgesehen, diesen Vortrag in der Zeitschrift „Die Ganztagsschule“ zu veröffentlichen.

Ganztagsschule und Schulreform – die Entwicklung der modernen Ganztagsschule in der Bundesrepublik

Prof. Dr. HARALD LUDWIG, Münster

Sofern man in Deutschland von Ganz- und Halbtagschulen spricht, ist das eine im europäischen Ausland unbekannte Differenzierung. Auch in Deutschland gibt es die auf den Vormittag beschränkte Halbtagschule erst seit dem Ende des 19. Jahrhunderts. Bis zu dieser Wendemarke war die wohnungsnah Schule eine Schule mit vormittäglicher und nachmittäglicher Unterrichtszeit als reiner Unterrichtsschule. In Deutschland gab es dann neben den Halbtagschulen in der Zeit der Reformpädagogik erste Schritte zur Entwicklung zur modernen Ganztagsschule mit den Landerziehungsheimen und den Waldschulen. Die Zeit der NS-Diktatur brachte diesem Trend ein abruptes Ende. Nach dem Krieg entstand in einer ersten mehr theoretischen Phase neben den sich verfestigenden Halbtagschulen einerseits eine Diskussion um eine Ganztagsschule als Tagesheimschule, die eher den Familienersatz herausstellte und andererseits die umfassendere Ganztagsschule, die sowohl Lebensschule (familienergänzend) als auch Kulturschule (Wissen und Kultur meinent) mit einer pädagogischen Erkenntnissen genügenden rhythmisierten Unterrichtsstruktur sein wollte. Realisierungen der theoretischen Ansätze gab es aber erst nach 1955 in der Zeit, in der auch unsere Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule

gegründet wurde. Ab 1965 machten sich auch die Bildungsreformer die Gedanken der „ganztägigen Schule für alle“ zu eigen und trugen damit zur Vermengung der Begriffe der Gesamt- und der Ganztagschule bei. In einer der damaligen Projektionen war gar daran gedacht worden, dass 60 Prozent der Kinder 1985 in eine so gestaltete Ganztags-Gesamtschule gehen sollten. Seit einigen Jahren besinnt sich die Pädagogik wieder auf die Ideen der Reformpädagogik. Insbesondere mit den PISA-Untersuchungen und den dadurch immer offener zu Tage tretenden Gegensätzen zwischen den Realitäten der schulischen Bildung in Deutschland und den davon weit entfernten faktischen Ansprüchen der nachindustriellen Gesellschaft an eine flexible und nachhaltige Bildungsgrundlage in der schulischen Ausbildungszeit, die durch die drängende gesellschaftspolitische Nachfragen nach auf den ganzen Tag ausgedehnter Erziehung und Betreuung ergänzt wurde, intensivierte sich die Diskussion um die moderne Ganztagschule.

In der derzeitigen Situation gibt es keine grundsätzliche Diskussion um Ganztagschule als Angebot mehr. Es zeichnet sich eher das Problem der wissenschaftlichen Begleitung aller pädagogischen Modelle und der Auswertung der aktuellen Entwicklung ab.

Auch dieser Vortrag wird in der Verbandszeitschrift „Die Ganztagschule“ abgedruckt.

Empfang im Kaisersaal des Römer durch die Oberbürgermeisterin der Stadt Frankfurt

Dies war einer der Höhepunkte des Kongresses zum 50-jährigen Jubiläum des Ganztagschulverbandes. Im Stadtverordnetensaal des Frankfurter Römer wurde 1955 unter der Schirmherrschaft des Frankfurter Stadtoberhauptes Walter Kolb und des Schuldezernenten Stadtrat Prof. Dr. Gläß die Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule e.V. gegründet. Professor Gläß war zu dieser Zeit der Initiator einer Tagesheimschule. Auf seine Anregung hin wurde in Frankfurt am Main die erste Versuchsschule für die Bundesrepublik in der Friedrich-Ebert-Schule am Bornheimer Hang eröffnet. Frau Oberbürgermeisterin Petra Roth sah in dieser historischen Gegebenheit Grund genug, dem Ganztagschulverband den Empfang zu gewähren. Sie stellte in ihrer Ansprache heraus, dass besonders in der gesellschaftspolitischen Notwendigkeit einer erweiterten Bildung, Erziehung und Betreuung ein Grund für ihre schon lang andauernde persönliche positive Einstellung zur Ganztagschule liegt. Der Ganztagschulidee sei auch in der gegenwärtigen Bildungskrise (PISA) ein beträchtlicher Schub verliehen worden. Gleichwohl gibt es trotz der zum Positiven veränderten gesellschaftlichen Einstellung zur Ganztagschule für Kommunen und Länder durch die knappen finanziellen Ressourcen viele unbewältigte Probleme. Sie wünschte dem Verband Geduld und Stehvermögen seine Sache weiter erfolgreich zu vertreten.

Schulbesuche, Gesprächskreise und Workshops

Auch auf diesem Kongress wurde deutlich, dass viele der Teilnehmerinnen und Teilnehmer besonderen Wert auf die attraktiven, zur Mitarbeit anregenden Angebote, wie die *Schulbesuche*, die diversen *Gesprächskreise* und die *Workshops*, legten.

Schulbesuche

Jeder Teilnehmer und jede Teilnehmerin wählte eine attraktiv und interessant erscheinende Schule aus dem Angebot von etwa 15 Besuchsschulen verschiedener Schularten aus. Omnibusse und öffentliche Verkehrsmittel beförderten die Besucherinnen und Besucher am Vormittag zur gewählten Schule. Dort fanden Führungen, Gespräche mit der Schulleitung, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern statt. In Auswertungsgesprächen wurde das Gesehene, Erlebte und Gehörte erörtert. Dies entsprach in besonderer Weise dem immer wieder geforderten Blick über den Tellerrand; er soll den Weg für Innovationen an den jeweils eigenen Schulen bereiten. Ein gemeinsames Mittagessen in der Besuchsschule rundete dieses beliebte und aufschlussreiche Tagungsangebot ab.

Gesprächskreise

1. Die *bundeslandbezogenen Praktikergespräche* dienten dem Kennenlernen von Lehrerinnen und Lehrern, soweit sie sich noch nicht in den Mitgliederversammlungen begegnet waren. Hier wurden landesbezogene Probleme erörtert und die Situation der Ganztagschulentwicklung im eigenen Bundesland begutachtet. Häufig entwickelten sich hieraus Anregungen für die eigene Schule und Beschlüsse über Maßnahmen zur Förderung der Ganztagschulentwicklung des jeweiligen Bundeslandes.
2. Im *Gesprächskreis Schulaufsicht/Ministerien* trafen sich Vertreter aus den Ministerien und den Schulaufsichtsbehörden, um über Erfahrungen auf der Leitungsebene mit der Ganztagschulentwicklung zu sprechen. Dieser Gesprächskreis unter Vorsitz von Oberschulrat Ulrich Rother befasste sich u.a. mit den Forschungen, die Prof. Dr. H.G. Holtappels, Kassel, vorstellte. Weil es sonst kaum Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch unter den Vertretern der Schulaufsicht aus den Bundesländern gibt, erfreut sich das Forum großer Beliebtheit.

Workshops

Die zahlreichen Workshops wurden von erfahrenen Fachkollegen und -kolleginnen geleitet. Sie umfassten jeweils den Zeitraum von 10.00 Uhr bis 13.00 Uhr am letzten Tag der Tagung und gaben jedem Tagungsteilnehmer, jeder Tagungsteilnehmerin

die Gelegenheit, sich aktiv mitarbeitend und lernend einzubringen. Die Liste der Themen informiert über das weite Spektrum der pädagogischen Angebote:

1. *Kulturelle Jugendbildung: Kultur macht Schule*
Ina Bielenberg, Bildungsreferentin der BKJ, Remscheid
2. *Kreatives Netzwerk: Jugend, Kultur, Schule – das Beispiel München –*
Dr. Wolfgang Zacharias, Kulturrat, München
3. *Kooperation von Kinder- und Jugendarbeit in der Schule – Chancen und Schwierigkeiten*
Bettina Pauli, Dipl. Soz. Päd., Kassel
4. *Mediation durch Schüler/innen*
Marianne Arndt, Oberstudienrätin, Hofheim
Herbert Nießen, Dipl. Soz. Päd., Hofheim
5. *Lions Quest: Aufbau einer Beziehungskultur an Ganztagschulen*
Alexander Scheuerer, Direktor, Kassel
6. *Schulsozialarbeit in der Ganztagschule*
Dipl. Soz. Arb. Thomas Knorr, Wiesbaden
Dipl. Soz. Päd. Silke Winter, Wiesbaden
7. *Neuer Beruf: Lehrer/in in der Ganztagschule*
Dr. Dieter Wunder, Bad Nauheim
8. *Kooperation von Schule und Betrieb*
Guido Seelmann-Eggebert, Rektor, Wiesbaden
9. *Innenarchitektur: Gestaltung von Schulräumen in Ganztagschulen*
Prof. Dr. Christian Rittelmeyer, Kassel
10. *Spielräume gestalten – Schulhof in Bewegung*
Kirsten Winkler, Dipl. Landschaftsarchitektin, Buchholz
11. *Lern-Werkstatt Schulbibliothek*
Günter Bree, LAG Schulbibliotheken in Hessen e.V., Gießen
12. *Basiswissen altersgerechter Schulverpflegung*
Dipl. oec.troph. Marie-Luise Lenz-Graf, Herborn
13. *Rhythmisierung an Ganztagschulen –*
Bedeutung von Bewegung und Pausen für das Lernen
Peter Pastuch, Sportdirektor, Kühren

Mitgliederversammlung

Von 13.10 – 14.10 Uhr schloss sich die Mitgliederversammlung an die Tagung an. In der Tagungskritik wurde deutlich, dass der Kongress trotz des Ausfalls eines Vortrages ein abwechslungsreiches Programm geboten hat. Es wird mehr Zeit für Diskussionen im Anschluss an die Veranstaltungen gewünscht. Die „pädagogische Nacht“ sollte sowohl Musik und Tanz (laut) als auch Raum für Gespräche (leise) bieten.

Schluss

Der Kongress brachte u.a. folgende Erkenntnisse:

- die Ergebnisse pädagogischer und medizinischer Forschungen müssen endlich auch in Deutschland zu Veränderungen in der Organisation und der Gestaltung des Schultages führen,
- eine qualifizierte und effektive Beratung aller Schulen, die sich auf den Weg zur Ganztagschule gemacht haben (das sind zur Zeit etwa 5000 Schulen), ist zu gewährleisten, damit ihre Konzeptionen den Ansprüchen an eine moderne Pädagogik gerecht werden können,
- die pädagogisch ausgewogene personelle Ausstattung der Ganztagschulen und
- die finanzielle Sicherung der wissenschaftlichen Begleitung aller umgesetzten Reformen stehen ganz oben auf der bildungspolitischen Tagesordnung.

Rezensionen

Rezensionen



Marianne Demmer/Bernhard Eibeck/Katrin Höhmann, Martina Schmerr (Hrsg.):

ABC der Ganztagsschule – Ein Handbuch für Ein- und Umsteiger

Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2005, ISBN 3-89974159-5, 240 S., € 12,80

Im Rahmen der sprunghaft ansteigenden Produktion von Literatur zur Ganztagsschule legt der Wochenschau Verlag mit dem „ABC der Ganztagsschule“ ein mit viel Sorgfalt und Umsicht der Herausgeber verbundenes Werk vor, dessen geschickte Gestaltung dem Auskunft und Hilfe Suchenden nützliche Information und Erkenntnis ermöglicht.

Aus dem *Impressum* ist zu erfahren, dass die Finanzierung der redaktionellen Arbeit und die Präsentation auf dem neuen Internetportal ‚www.abc-der-ganztagsschule.de‘ möglich wurden durch finanzielle Förderung des Bundesministeriums für Bildung und

Forschung und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und dass das „ABC ...“ fortlaufend aktualisiert und erweitert wird.

Das *Vorwort* des Handbuchs weist auf einen Text der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates von 1968 hin und schlägt die Brücke zum Investitionsprogramm des Bundes von 2003, das den Ausbau von Ganztagsschulen in breiterem Umfang ermöglichen hilft. Zielvorstellungen werden formuliert und der Hoffnung wird Ausdruck gegeben, dass es endlich nach mehr als 40 Jahren gelingen soll, dieser Schulform, die in anderen Ländern längst selbstverständlich und – wie PISA zeigt – erfolgreich ist, auch in unserem Lande Verbreitung zu sichern.

Bei der Arbeit mit dem „ABC der Ganztagsschule“ wird deutlich, dass alle im Vorwort Genannten mit Kenntnis und Engagement an der Entstehung des Nachschlagewerkes beteiligt waren.

In dem 238 Seiten starken Handbuch wurden die *Stichworte* von 33 fachlich ausgewiesenen Autorinnen und Autoren bearbeitet. Ergebnis: Kompetente Artikel zu gebräuchlichen und einigen seltener zu findenden ca. 100 Begriffen, die im Zusammenhang mit der Begründung, Errichtung und Leitung von Ganztagsschulen stehen.

Weitere Stichworte, die bei der beabsichtigten Fortschreibung bearbeitet werden könnten:

Arbeitsgemeinschaften, Außerunterrichtlicher Bereich, Ausstattung/Inventar, Stundentafel/Stundenplan, Verbände, Verwaltung.

Der sorgfältig gestaltete und leicht zu erschließende Band (Randalphabet!) bringt gut lesbare und aufschlussreiche Formulierungen sowohl zu den praxis- als auch zu den mehr theoriebezogenen Stichworten.

Der raschen und trotzdem eindrücklichen Orientierung dient die Organisation des Nachschlagewerkes. Jeder Artikel umfasst nur *eine* Doppelseite und ist nach folgendem Schema gegliedert:

1. Nach einem kennzeichnenden Satz – meist ein passendes Zitat zum Thema – folgt
2. der erklärende Text der Autorin/des Autors, danach
3. eine kurze Übersicht mit der Überschrift „Bedacht und geklärt werden muss/sollte“ und
4. weitere Hinweise unter der Überschrift „Bewährt hat sich ...“.

Den auf über 200 Seiten abgehandelten Stichworten folgt ein ca. 30 Seiten starker *Serviceteil*, der besonderer Aufmerksamkeit bedarf. Unter der Kennzeichnung *Links, Literatur und best practice* (15 Seiten) finden sich – ergänzend zu Stichworten und ebenfalls alphabetisch geordnet – 44 weiterführende Hinweise auf Literatur und Internet-Artikel, die dem Nutzer des „ABC ...“ zeitraubende Sucharbeit ersparen.

Leider fehlt ein Hinweis auf die Informationsstellen des Ganztagschulverbandes in Kassel und Hofheim/Ts. – und damit eine Anerkennung des unermüdlichen Engagements der Gemeinnützigen Gesellschaft Tagesheimschule, die sich seit immerhin 50

Jahren um die Verbreitung dieser Schulform bemüht; es finden sich lediglich Hinweise auf Veröffentlichungend es Verbandes.

Der GEW wurde mit dem Beschluss des Hauptvorstandes vom 23.06.2001 zum *Ausbau von Ganztagschulen – vorrangige Aufgabe* mit acht Seiten breiter Raum gewährt. Es wäre dem Anliegen des „ABC ...“ sicher dienlich gewesen, wenn auch auf Beschlüsse anderer Interessenverbände und -institutionen hingewiesen worden wäre – ziehen doch alle gesellschaftlichen Gruppen Nutzen aus der Existenz von Ganztagschulen.

Unter *Autorinnen und Autoren* (4 Seiten) erfährt der Leser, worin deren fachliche Kompetenz besteht – und die ist beachtlich.

Die Rubrik *Autorenstichworte* (2 Seiten) dient der – das alphabetische Inhaltsverzeichnis am Anfang des Buches ergänzenden – Zuordnung der verwendeten Stichworte zum jeweiligen Autor.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass durch die passende, auf die Gegebenheiten der Ganztagschule bezogene Auswahl der Stichworte und durch den hilfreichen Serviceteil eine nützliche Veröffentlichung vorliegt, die als ständige Hilfe bei der Arbeit in Theorie und Praxis der Ganztagschule hervorragende Dienste zu leisten vermag.

Georg Rutz

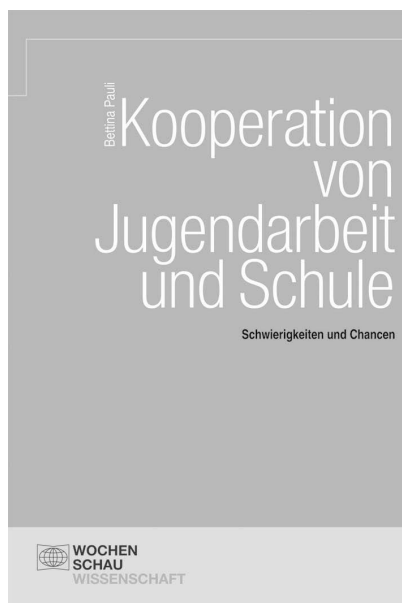
Bettina Pauli

Kooperation von Jugendarbeit und Schule: Schwierigkeiten und Chancen

Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2006, ISBN 3-89974228-1, 140 S., € 19,80

Das Buch „Kooperation von Jugendarbeit und Schule: Schwierigkeiten und Chancen“ von Bettina Pauli, Dipl. Sozialpädagogin und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Universität Kassel, thematisiert ein bundesweit aktu-

elles Thema: Die Ganztagschulen sollen ihre vielfältigen Aufgaben in der Bildung, Erziehung und Betreuung mit einschlägigen Partnerinstitutionen vor Ort wahrnehmen. Einerseits möchte man damit die finanziellen und personellen Ressourcen erweitern; andererseits – und das wird auch im Titel des Werkes von Pauli deutlich – birgt die Kooperation die Chance mit der kommunalen Jugendarbeit das Unterrichten und vielleicht auch die Schule generell zu verändern.



Ausgehend vom verbreiteten Ruf nach einer Bildungsreform in Deutschland macht Bettina Pauli begründet darauf aufmerksam, dass „Bildung“, wenn wir alle beteiligten Menschen und Institutionen betrachten, nicht nur das Ergebnis schulischer und belehrender Anstrengungen ist. Die Bedeutung und die Erfahrung der Jugendhilfe und -arbeit, die traditionell bei den Bedürfnissen der zu Bildenden ansetzt, wird allgemein zu gering gewürdigt. Durch ihre Berücksichtigung kann es gelingen, der verbreiteten Praxis entgegenzuwirken, dass alle unterrichtlichen Aktivitäten und Ziele primär unter den Aspekt ihrer ökonomischen Verwertbarkeit zu stellen sind.

In ihrem Buch stellt sie die zentrale These auf, dass die schon oft angedachte und geforderte Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule ein Problem der deutschen Schulen – nämlich ihre Ausprägung als Belehrungsanstalten – lösen könnte: „Es ist festzustellen, dass es vielfältige Reform-

vorstellungen und -konzepte für die Schule gibt, die Bildungsaspekte der Subjektbildung und Lebensweltorientierung beinhalten. In der Praxis ist dies jedoch nur unzureichend umgesetzt. Das liegt zum einen an der strukturellen Verankerung der Lehrpläne, zum anderen an der Ausgestaltung des Unterrichts durch die LehrerInnen. Die Kompetenzen und Freiheit, die hier fehlen, bestehen in den Konzepten und Bildungssettings der Jugendarbeit.“ (S. 67)

Unsere Schulen, und das können am ehesten Ganztagschulen leisten, die mehr Zeit für Kinder haben, sollen den lebensweltlichen, sozialen und kulturellen Orientierungen der Schülerinnen und Schüler einen höheren Rang einräumen. Damit kann es auch gelingen, einer neuen Lernkultur der erhöhten Partizipation und Individualisierung, den Weg zu ebnen.

In ihrer gut gegliederten Darstellung gelingt es Bettina Pauli, das Thema kompakt und informativ zu behandeln. Ausgehend von der Beschreibung der durch die PISA-Untersuchungen ausgelösten gegenwärtigen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Debatte beschreibt sie die Konzepte der Jugendarbeit und der Schule zutreffend. Ausführlich stellt sie die Bildungskonzeption der Jugendarbeit dar. Dieser Teil ist besonders für Pädagogen und Pädagoginnen interessant, da er für diese Gruppe eine Erweiterung des schulischen Bildungsbegriffs ermöglicht, der dem aktuellen Mainstream deutscher Bildungsanstrengungen (Vergleichsarbeiten, Auslese, Definition von durch Tests verifizierbaren Bildungsstandards) entgegenläuft. Im Kapitel Kooperation von Jugendarbeit und Schule beschreibt sie die gegenwärtige Diskussion um einen erweiterten Bildungsbegriff. Aus der Sicht der schulischen Praxis und im Sinne einer ganzheitlichen Bildung werden zwei der derzeitigen Schwerpunkte der Bildungspolitik – Fachkompetenzen und Methodenkompetenzen – um das aus

der Jugendarbeit stammende Element des selbst bestimmten Lernens und der damit verbundenen persönlichen Kompetenzen erweitert.

Das letzte Kapitel ihres Buches beinhaltet in Umkehrung der Reihenfolge im Titel nicht die Risiken sondern die Chancen, die sich durch die Kooperation von Jugendarbeit und Schule ergeben. Hier stellt sie zutreffend dar, dass ihre mehr theoretischen Überlegungen noch viel zu selten in der Praxis beobachtbar sind. Sie macht deutlich, dass die Diskussion um eine grundlegende Reform der Institution Schule (Überwindung der Dreigliedrigkeit) geführt werden muss. Die Chancen der Veränderung schulischer Praxis durch die Kooperation von Jugendarbeit und Schule liegen, so schreibt Bettina Pauli, in ihrem

grundsätzlich positiven Einfluss auf die Veränderung von Bildungsprozessen.

Wir nehmen zur Zeit die Erwerbstätigen des Jahres 2020 in unsere Schulen auf. Über die Summe der Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die diese Menschen am Ende ihrer schulischen Ausbildung verfügen müssen, lässt sich trefflich streiten. Sicher ist jedoch, dass die „Bildung“ von selbstbestimmenden und partizipatorischen Fähigkeiten in der heutigen Institution Schule einen zu geringen Stellenwert haben. Im Zeitalter des Messens und Wägens liegt in der Hereinnahme der Konzepte der Jugendarbeit in die Schule eine große Chance zur Erweiterung der Selbstkompetenz der uns anvertrauten Schülerinnen und Schüler.

Rolf Richter

Olaf-Axel Burow/Bettina Pauli

Ganztagsschule entwickeln. Von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld

Wochenschau Verlag; Schwalbach/Ts. 2005, ISBN 3-89974231-1, 256 S., € 24, 80

In den ersten Kapiteln ihres Buches beschreiben Burow und Pauli eine Theorie ganztägiger Bildung auf der Grundlage der Analyse der gesellschaftspolitischen Situation in Deutschland. Es ist äußerst interessant und aufschlussreich für die an den Konzepten ganztägiger Bildung interessierten Leserinnen und Leser die von den Autoren ausgewählten Beispiele ganztätig arbeitender Schulen zu studieren. Die vier dargestellten deutschen Schulen erlauben einen hinreichenden Überblick über die aktuell bestehenden pädagogischen und organisatorischen Formen. Der Blick in unsere europäischen Nachbarländer berücksichtigt auch das Schulsystem des PISA-Siegerlands Finnland. Das ist umso aufschlussreicher, als Finnland gar keine Ganztagsschule im klassischen Sinne kennt. Vielmehr beste-



hen am finnischen Schulsystem diejenigen Elemente, die die Selbstständigkeit und das kreative Potential der zu erziehenden und zu bildenden jungen Menschen so erfolgreich

zu fördern vermögen. Aus der Untersuchung real bestehender Ganztagschulsysteme in Deutschland und Europa leiten Burow und Pauli Leitlinien für eine zukunftsfähige Ganztagsbildung ab. Die organisatorische und pädagogische Entwicklung der eigenen Schule sowie die fortdauernde Notwendigkeit, den eigenen Standpunkt in Frage zu stellen, bilden dann den Ausgangspunkt für ihre Ideen und Vorschläge. Das besonders Beeindruckende an diesem Buch ist das Konzept „Evolutionäre Personal- und Organisations- bzw. Schulentwicklung (EPOS)“, mit dem die Autoren zeigen, wie die Schule zu einem kreativen Feld werden kann. Die Freisetzung kreativer Potentiale von Schülern und Lehrern steht dabei im Fokus. Wie kann es gelingen, einen evolutionären Schub in Gang zu setzen, der durch neue Inhalte, Methoden, Organisationsformen und eine intelligente Kooperation zur Qualitätssteigerung bei gleichzeitiger Arbeiterleichterung beiträgt? In einer Zeit, in der die politischen Entscheidungsträger den Spagat zwischen

der Vision der Eigenverantwortlichkeit der Schulen und der Gefahr ständiger Gängelung durch zentrale Vorgaben und Zielvorstellungen wagen, bildet der Ansatz von Burow und Pauli einen überaus spannenden Kontrast. Nicht viele Schulen werden den Mut und die Kraft aufbringen, ihr bestehendes System auf derart radikale Weise in Frage zu stellen. Gleichwohl ist es überaus anregend, sich die Leuchttürme in der Bildungslandschaft anzusehen und mit Phantasie und der Intelligenz der Gruppe vielleicht doch das eine oder andere anzupacken, denn gerade die Ganztagschulen haben in den vergangenen Jahren immer wieder ihre organisatorischen und pädagogischen Konzepte kreativ und innovativ auf den Prüfstand stellen müssen. Sie konnten es auch, weil die ministeriellen Vorgaben für die Ganztagschulen relativ gering waren. So ist das Buch von Burow und Pauli eine anregende Lektüre – ja fast ein Muss – für alle, die mit ganzem Herzen in Ganztagschulen arbeiten.

Rolf Richter

Volker Ladenthin/Jürgen Rekus (Hrsg.)

Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie

Grundlagentexte Pädagogik

Juventa Verlag, Weinheim/München 2004.
ISBN 3-7799-1527-8, 376 S., € 24,00

Auf den ersten Blick fallen Parallelen zum Buch „Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung“ auf, schließlich gibt es nicht nur Übereinstimmungen bei Herausgebern und Autoren, sondern auch im Aufbau des Werkes und in Themen und Formulierung der Titel der Beiträge. Bei näherem Hinsehen wird aber schnell klar, worin der Unterschied besteht: Der größere Umfang des Werkes erweitert die verschiedenen Zugänge zu der

Thematik um zusätzliche Perspektiven und Aspekte, die auch von weiteren Autoren bearbeitet werden.

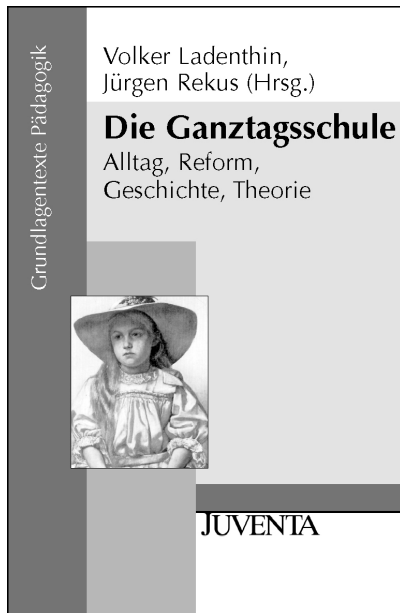
Die Zielstellung, die die Herausgeber mit dem Werk verbinden, ist anspruchsvoll: Sie wollen die „bildungspolitische und schulpädagogische Diskussion versachlichen“, wie sie im Vorwort schreiben. Dazu wollen sie den Fragen, die sich im Zusammenhang mit der Einführung von Ganztagschulen stellen, „kritisch und konstruktiv“ nachgehen. Dabei lösen sie den unterstellten Zusammenhang zwischen PISA-Gewinnern und Ganztagschulsystemen auf und schließen daraus, dass es auch andere Gründe sein müssen, die dazu führen, „gerade jetzt den Umbau

der Schulen in Ganztagschulen als neues Reformkonzept zu verfolgen“.

Ladenthin und Rekus gliedern ihr Buch in fünf „Abteilungen“, die aus insgesamt sieben Kapiteln bestehen. Ausgangspunkt ist die Beschreibung der pädagogischen Wirklichkeit von ausgewählten Ganztagschulen. Diese Beschreibung soll nach der Intention der Herausgeber einerseits Mut machen, sich auf die Planung und Errichtung von Ganztagschulen einzulassen, andererseits bilde die Wirklichkeit den Ausgangspunkt der wissenschaftlichen Pädagogik. Im weiteren Verlauf vermisst man allerdings die Konsequenzen aus diesen Feststellungen, denn im Rahmen der weiteren Überlegungen bleiben diese konkreten Beschreibungen folgenlos, sind auch in ihrer Struktur nicht auf eine solche Auswertung hin angelegt.

Zur Beschreibung der pädagogischen Wirklichkeit gehört aber auch die Darstellung der Situation in anderen Ländern. Hier erfolgt die Auswahl (Frankreich, England, Finnland, Schweiz) so, dass unterschiedliche Konzepte in ihren spezifischen Ausprägungen sichtbar werden. Eine Einordnung der in Deutschland existierenden oder geplanten Formen von Ganztagschule in den Kontext europäischer Traditionen relativiert manchen Diskussionsbeitrag. Die ausführliche, Bundes- und Länderebene berücksichtigende Darstellung deutscher Konzepte leistet hier Konrad Fees in übersichtlicher, detaillierter und umfassender Weise. Die Situation in Nordrhein-Westfalen wird zusätzlich von Ulrich Reichmann dargestellt, der die Probleme der „Offenen Ganztagsgrundschule“, die in diesem Bundesland eine eigene Ausprägung erfährt, kritisch beleuchtet und dabei die Gestaltung, die Finanzierung und vor allem die Gegenfinanzierung durch Auf- und Ablösung bereits bestehender Betreuungsstrukturen in den Blick nimmt.

Die zweite Abteilung stellt die Wünsche und Forderungen an Ganztagschule zusam-



men. Das geschieht einerseits gründlich und umfassend durch Ottwilm Ottweiler, der die Positionen von Parteien und Interessenverbänden ordnet und analysiert, andererseits geben Herbert Fitzek und Michael Ley einen Überblick über ihre psychologischen Untersuchungen über das Interesse von Eltern an der Ganztagschule. Sie arbeiten dabei die Wünsche und Erwartungen, aber auch Unbehagen und Ängste von Eltern heraus. Jenseits von Elternvertretungen und deren politischen Statements treten interessante Haltungen zur Ganztagschule zutage.

Wenn zunächst ein Überblick über die gegenwärtige Situation der Ganztagschulkonzepte in Europa gegeben wurde, so geht es in der dritten Abteilung überwiegend um die historische Perspektive. Der Beitrag von Volker Ladenthin nimmt den Faden von Fitzek und Ley insoweit auf, als er aus pädagogischer Sicht „historisch-systematisch“ das Verhältnis von Familien- und Schulbildung beleuchtet und den je eigenen Anteil heraus-

arbeitet. Harald Ludwig weist nach, dass die Wurzeln der „modernen“ Ganztagschule schon alt sind – über hundert Jahre – und grenzt sie von der traditionellen Ganztagschule des 19. Jahrhunderts ab, die lediglich den Unterricht auf Vor- und Nachmittag verteilte. Er weist den Zusammenhang mit den reformpädagogischen Ansätzen aus der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts nach und beschreibt die Entwicklungslinien der Ganztagschule nach 1945.

In der vierten Abteilung geht es um eine Theorie der Ganztagschule. Jürgen Rekus geht einerseits vom Bildungsbegriff, andererseits vom erziehenden Unterricht als Kern der Ganztagschule aus und entfaltet dabei einen explizit bildungstheoretisch angelegten Ansatz, ohne weitere Ansätze und Aufgaben (politische, ökonomische, gesellschaftliche ...) aus dem Auge zu verlieren. Von hier aus wären dann auch Ansätze zu beurteilen, die sich in der Ganztagschule in erster Linie der Betreuung widmen. Den Übergang zu den folgenden Beiträgen, die wieder Praxisbeispiele vorstellen, bildet der Beitrag von Hans-Jürgen Ipfling, der die Bedingungen und Voraussetzungen zur Ganztagschulerrichtung beschreibt.

Anders als in den Darstellungen zu Beginn des Buches stehen an seinem Ende zwei theoretisch fundierte Beschreibungen von Ganztagschulen, die von Anfang an in wissenschaftlicher Begleitung konzipiert wurden: Die Deutsch-Italienische Gesamtschule Wolfsburg und die Evangelische Gesamtschule Gelsenkirchen-Bismarck. Die Schule in Wolfsburg hat sich als Aufgabe unter anderem die Integration von Migranten gesetzt. Rainer Winkel, erster Schulleiter der Evangelischen Gesamtschule in Gelsenkirchen, geht dagegen von einer durchaus subjektiv getönten Analyse der Familie aus. Daraus entwickelt er eine von vier Säulen des Konzeptes: Familienschule, Erziehungsschule, Lebensschule und Stadtteilschule.

Wer einen gelungenen, aspektreichen Überblick über den gegenwärtigen Reflexionsstand zum Thema Ganztagschule sucht, wer nicht mit einfachen Praxisanleitungen zufrieden ist, sondern auch die historische und systematische Basis bedenken will, greift mit Gewinn zu diesem Buch. Es wird seinem Anspruch, die Diskussion zu versachlichen und dies kritisch und konstruktiv zu tun, durchaus gerecht.

Herrmann Vortmann

Jürgen Rekus (Hrsg.)

Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung

Münstersche Gespräche zur Pädagogik.
Bd. 20. Aschendorff Verlag, Münster
2003. ISBN 3-402-04731-4, 168 S.,
€ 17,80

Leserinnen und Leser, die eine Anleitung zur Planung und Errichtung einer Ganztagschule suchen, werden in diesem Buch nicht fündig, wohl aber die, die mehr über die Ganztagschule wissen wollen, über ihre Theorie, ihre Geschichte, ihre Verbreitung

und ihre konkrete Realisierung unter ganz verschiedenen Bedingungen. Grundsätzliche Erwägungen werden angestellt, aber auch provoziert. So bietet dieses Buch einen guten Überblick über das Für und Wider der Errichtung von Ganztagschulen und kann damit für Schulträgervertreter, für Schulleiter, Lehrer und Wissenschaftler von Interesse sein.

Bereits das Inhaltsverzeichnis spiegelt wider, dass diese Veröffentlichung Ergebnis einer Tagung im Rahmen der Münsterschen Gespräche zur Pädagogik ist: Grundsätzliche

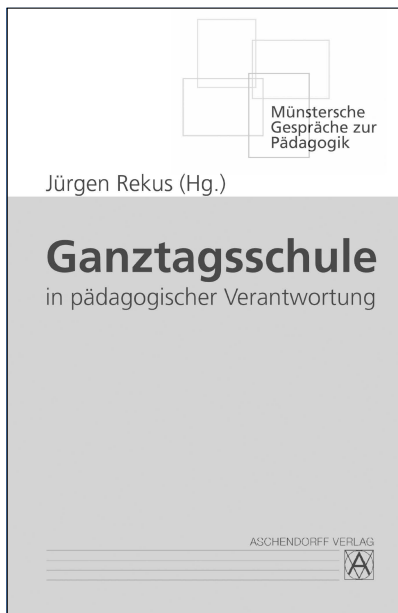
Überlegungen sind einem Praxisteil vorangestellt. Damit entspricht es dem in der Satzung des Gesprächskreises formulierten Anliegen, „pädagogisch relevante Probleme wissenschafts- und praxisorientiert aufzugreifen und im Dialog von Wissenschaftlern und Lehrern zu behandeln“.

Ottwilm Ottweiler vom Pädagogischen Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz stellt das Thema in den bildungspolitischen Kontext, indem er die aktuellen Forderungen nach und Stellungnahmen zur Einführung von Ganztagsschulen vorstellt. Dabei spielt der Bezug zur PISA-Debatte eine besondere Rolle.

Harald Ludwig löst sich von dieser aktuellen Diskussion, indem er den Blick auf die Geschichte und Entwicklung des Ganztagsschulkonzeptes und der Ganztagsschule lenkt. Und Christina Allemann-Ghionda beschreibt, wie sich die Ganztagsschule heute im internationalen Vergleich darstellt. Schwerpunkte bilden dabei England und Frankreich. Diese Darstellungen der historischen und geografischen Vielfalt sind sehr hilfreich bei der Einordnung der aktuellen Diskussion, die auch geprägt ist von der Frage nach dem Verhältnis von Familie und Schule im Erziehungs- und Bildungsprozess. Volker Ladenthin geht dieser Thematik nach und weist beiden Institutionen den ihnen gemäßen Auftrag zu. Die Frage nach einer spezifischen Schultheorie der Ganztagsschule stellt Jürgen Rekus und zeichnet skizzenhaft einige Grundzüge einer solchen Theorie. Dabei greift er auf den Begriff des „erziehenden Unterrichts“ zurück und zeigt seine Möglichkeiten in lehrgangs- und projektorientiertem Unterricht und in der Freiarbeit auf.

Hans-Jürgen Ipfling leitet mit seinem Beitrag „Bedingungen und Voraussetzungen zur Errichtung von Ganztagsschulen“ zum praxisorientierten Teil des Buches über.

Der zweite Teil des Buches ist den Dar-



stellungen verschiedener Ganztagsschulen vorbehalten. Dabei ist „verschieden“ durchaus wörtlich zu nehmen: Nach einigen grundsätzlichen Bemerkungen von Johannes Schneider aus Sicht eines freien (katholischen) Schulträgers stellen sich Schulen unterschiedlicher Lage und Schulform vor. Wir finden die Hauptschule im ländlichen Raum, das Gymnasium mit Tagesinternat, die öffentliche Schule, die Schule in freier Trägerschaft ... Diese Schilderungen dienen indessen nicht der praktischen Anleitung zur Errichtung von Ganztagsschulen. Das Anliegen des Herausgebers und der Autoren ist vielmehr, zur aktuellen Diskussion einen Beitrag zu liefern. Dies geschieht auch durch die Illustration durch Praxisbeispiele.

Alles in Allem ein Buch, das zum Verständnis der gegenwärtigen Diskussion beiträgt, Argumente einzuordnen hilft und einen eigenen Standpunkt bezieht.

Herrmann Vortmann

Katrin Höhmann/Heinz Günter
Holtappels/Ilse Kamski/Thomas Schnetzer
(Hrsg.)

**Entwicklung und Organisation von
Ganztagsschulen – Anregungen,
Konzepte, Praxisbeispiele**

Reihe: Beiträge zur Bildungsforschung
und Schulentwicklung, hrsg. vom Institut
für Schulentwicklungsforschung der Uni-
versität Dortmund, Bd. 24, IFS-Verlag,
Dortmund 2005, ISBN 3-932110-30-7,
138 S., kostenfrei

Die vorliegende Schrift des Instituts für
Schulentwicklungsforschung in Dortmund,
an dem die Deutsche Kinder- und Jugend-
stiftung eine Werkstatt „Entwicklung und
Organisation von Ganztagschulen“ ein-
gerichtet hat, dokumentiert Erträge einer
Tagung, die das Institut am 9. und 10. Juni
2005 durchgeführt hat.

Grundlegend für konzeptionelle Fragen
ist der umfangreichste Beitrag des kleinen
Bandes von Heinz Günter Holtappels zum
Thema „Ganztagsschulen entwickeln und
gestalten – Zielorientierungen und Gestal-
tungsansätze“ (S. 7-44). Der Autor gibt darin
einen Einblick in die wichtigsten sozialpoliti-
schen und schulpädagogischen Zielsetzungen
bzw. Begründungen für schulische Ganztags-
erziehung und deren Gestaltungselemente in
der gegenwärtigen Diskussion. Dabei geht es
weniger um eine argumentative Entwicklung
einer spezifischen schultheoretischen Kon-
zeption, sondern um eine Bestandsaufnahme
und Analyse vorherrschender Argumente
und Trends. Holtappels greift daher soweit
möglich auf vorliegende empirische Unter-
suchungen aus jüngster Zeit zurück, etwa auf
Studien zur Akzeptanz und Einschätzung der
Ganztagsschule bei Eltern oder eine vom IFS
durchgeführte bundesweite Befragung von
Schulleitungen an bestehenden Schulen in
Ganztagsform.

Ein interessantes Ergebnis der IFS-Umfra-
ge von 2004 bei Eltern ist, dass abweichend

von früheren Untersuchungen nunmehr für
Eltern im Hinblick auf ganztägige Schuler-
ziehung „Gemeinschaftserfahrungen und
soziales Lernen sowie Unterstützungsaspekte
zur Leistungsförderung höchste Relevanz
(haben) ... Reine Betreuungs- und Versor-
gungsaspekte bleiben für Eltern wichtig,
belegen hier aber erst den fünften Rang“
(S. 12). Bisher hatten die letzteren Aspekte
meist die Spitzenposition bei den Präferen-
zen von Eltern für Gestaltungselemente der
Ganztags-schule eingenommen. Hervorhe-
benswert ist ferner aus der Schulleitungs-
befragung, dass an „gebundenen Ganztags-
schulen“, d.h. solchen, deren ganztägiges
pädagogisches Programm für alle Schüler
obligatorisch ist, „anspruchsvolle Lernfor-
men deutlich häufiger praktiziert (werden)
als in offenen GTS“ (S. 21). Auch realisieren
„gebundene Ganztagschulen“ differenzier-
tere und durchdachtere Förderkonzepte (S.
22f). Defizite werden ebenfalls sichtbar. So
ergeben sich die AG-Angebote an Ganztags-
schulen nach Angaben der Schulleitungen
überwiegend (ca. 75%) aus pragmatischen
Aspekten wie personalen Möglichkeiten und
Sachzwängen, Interessen und Wünschen
der Schüler oder einzelnen Angeboten
des Schulpersonals oder außerschulischer
Partner. Wünschenswert wäre eine stärkere
Orientierung an „einer beschlossenen und
konsenshaft abgestimmten pädagogischen
Konzeption“ (S. 21). Davon machen aber nur
54% der gebundenen und teilgebundenen
und nur 46% der offenen Ganztagschulen
Gebrauch.

Ein weiteres Kapitel widmet Holtappels
„Konsequenzen für die Organisation von
Ganztagsschulen“ (S. 25ff). Als Merkmale
der Organisationskultur von Ganztagschu-
len hebt der Autor hier die institutionelle
Öffnung der Schule hervor (Modell der
„Community School“), vor allem zur
Nutzung der spezifischen Kompetenzen
außerschulischer Jugend- und Kulturarbeit.

Daraus resultiert der Einbezug weiteren pädagogischen Fachpersonals über Lehrerinnen und Lehrer hinaus, was bisher weithin noch unzureichend gelöste Probleme des Rollenverständnisses, der Kooperation und der Teamarbeit unterschiedlicher pädagogischer Professionen mit sich bringt. Nicht zu vernachlässigen sind ferner Probleme der räumlichen Gestaltung und Infrastruktur ganztägiger Schule. Das gilt für Klassenräume: „Ziel ist sowohl die wohnlich-ästhetische Gestaltung des Klassenraums als Lebensraum als auch die Schaffung einer anregungsreichen Lernumgebung mit Werkstattcharakter“ (S. 27). Das gilt aber auch für Mehrzweckräume und Außenflächen sowie die Gestaltung der Mittagsmahlzeit. Schließlich sollte der Zeitstruktur Beachtung geschenkt werden und insbesondere ein „kind- und lerngerechter Zeithrhythmus“ Berücksichtigung finden – eine alte Forderung der Reformpädagogik.

Missst man die in der gegenwärtigen Diskussion vorherrschenden beiden Grundformen einer „Schule mit Ganztagsangeboten in offener Form (additives Modell)“ und einer „Ganztagsschule in gebundener Form (integriertes Modell)“ mit entsprechenden Mischformen an solchen pädagogisch als wünschenswert erscheinenden Aspekten, was Holtappels in Kapitel 3.2 (S. 29ff) tut, so ergeben sich zahlreiche Vorteile für die „gebundene Ganztagsschule“ (S. 30f). Das betrifft nicht nur die Möglichkeit einer Rhythmisierung des Schultages, sondern auch die Erweiterung von Lernmöglichkeiten und die Ermöglichung konstanter sozialer Beziehungen: „Schüler/innen brauchen Orte, wo sie kontinuierliche Zuwendung und Lernhilfe sowie stabile Beziehungen und integrierende Gruppenbezüge vorfinden“ (S. 31).

Der Dortmunder Erziehungswissenschaftler belegt – zumindest teilweise – solche plausiblen, aber nicht näher begründeten

Vorteile wiederum mit Ergebnissen der bundesweiten IFS-Bestandsaufnahme zur Organisation ganztägiger Schulen. Danach ergeben sich für die Aufgabe einer konzeptionellen Verzahnung zwischen Unterricht und außerunterrichtlichem Bereich unter verschiedenen Aspekten deutlich bessere Werte für Ganztagsschulen in gebundener oder teilgebundener Form gegenüber solchen in offenen Systemen (vgl. Graphik S. 33), wobei freilich insgesamt noch erhebliche Defizite für die wünschenswerte Verknüpfung sichtbar werden. Ergänzt werden diese Ergebnisse durch Resultate anderer Studien (S. 35ff), bei denen auch die Form erweiterter Halbtagsgrundschulen einbezogen wird („volle Halbtagsgrundschule“). Dabei zeigen sich u. a. stärkere Innovationswirkungen und andere deutliche Vorteile solcher zeitlich erweiterten, wenn auch nicht ganztägigen Grundschulen in gebundener Form gegenüber offenen Formen mit freiwilligem Betreuungsangebot (S. 36f). Indessen wird auch an Schulen in NRW, die nach dem dort 2001 vorgestellten Konzept zur Schulöffnung arbeiten, eine spürbare Entwicklung und Differenzierung der Lernkultur festgestellt (S. 39f).

In einem kurzen Abschlusskapitel zeigt Holtappels die Ambivalenz der aktuellen Ganztagschulentwicklung im Anschluss an das Investitionsprogramm „Zukunft, Bildung und Betreuung“ des BMBF von 2003 thesenartig auf. Zwar könne an sich das derzeit bildungspolitisch bevorzugte Modell der offenen Ganztagschule als Einstiegsform in ganztägige Schulerziehung eine erfolgreiche Implementationsstrategie für deren volle Verwirklichung sein. Angesichts des hohen Nachfragedrucks und der ökonomischen Zwänge „könnte ein flächenhafter Ganztagsausbau mit der Präferenz für Ganztagsangebote in offener Form jedoch ebenso dazu führen, das diese Organisationsform langfristig zementiert wird“ (S. 40). Dass dies

angesichts der innovatorischen, sozialintegrativen und pädagogisch-didaktischen Vorteile der gebundenen Form nicht wünschenswert wäre, daran lassen die Ausführungen des Dortmunder Schulforschers keinen Zweifel, zumal die ganztägige Schulorganisationsform an sich „kein ‚Breitband-Pädagogikum‘ für alle Problemlösungen“ (S. 41) darstellt, sondern erst in Verbindung mit pädagogisch didaktischen Gestaltungselementen positive Wirksamkeit entfalten kann, deren Bedingungen – wie Holtappels betont – dringend weiterer Aufklärung durch empirische Forschungen bedürfen.

In einen weiten Betrachtungshorizont stellt den Problemkreis der Bielefelder Schulpädagoge Klaus-Jürgen Tillmann in seinem Beitrag „Ganztagsschule: die richtige Antwort auf PISA?“ Er bezieht sich am Beispiel eigener Erfahrungen mit dem kanadischen Schulsystem auf die internationale Situation. Danach sind dort bildungspolitische Streitpunkte, die in Deutschland vorherrschen, wie der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule, die gemeinsame Schule für alle und deren ganztägige Organisation weitgehend unbekannt. In manchen Ländern gibt es überhaupt keinen sprachlichen Begriff für „Ganztagsschule“, weil dies die selbstverständliche Organisationsform von Schule ist. Auch wenn die PISA-Studien keinen eindeutigen Beleg liefern und kausale Bezüge zwischen ganztägiger Schulorganisation und besseren Leistungen sich nicht behaupten ließen, so ergäben sich aber „zumindest starke Indizien dafür, dass ein bestimmtes organisatorisches Arrangement sich eher als leistungsfördernd erweist: Das sind Schulsysteme, die auf frühe Auslese verzichten, die ganz überwiegend ganztägige Schulangebote machen, die individuelle Förderung und individuelle Lernunterstützung als Prinzipien betonen und sich intensiv um deren Umsetzung bemühen“ (S. 47).

Als weitere Perspektive verweist Tillmann

auf den 100 Jahre umfassenden historischen Werdeprozess der Ganztagsschuldiskussion in Deutschland. Wesentliche Motive für Ganztagsschulen sind für ihn sozialpolitische, erzieherische und schulpädagogisch-didaktische. Ein besonderes Anliegen ist ihm, dass vor allem die letzteren, die zur Zeit der Reformpädagogik im Vordergrund standen, wieder stärker berücksichtigt werden. Die durch die KMK-Maßnahmen als Reaktion auf die PISA-Ergebnisse neu entfachte Ganztagsschuldiskussion (vgl. S. 51ff) biete dafür Chancen, aber auch Risiken, wenn man sich auf Modelle wie die „Offene Ganztagsschule“ in NRW beschränke, die primär sozialpolitischen Forderungen Rechnung trage, was durchaus begrüßenswert sei und der Zusammenarbeit von Schule und Jugendarbeit ein weites Feld eröffne, aber zu wenig Möglichkeiten für schulpädagogisch-didaktische Innovationen biete. Zu diesem Ergebnis war in anderer Weise auch Holtappels gelangt (s.o.).

Mit den beiden grundsätzlichen Beiträgen sind die meisten der die gegenwärtige Ganztagsschuldiskussion dominierenden Problemaspekte in einer allgemeinen Form angesprochen. Die folgenden Beiträge des Bandes, die jeweils nur wenige Seiten umfassen, dienen der Konkretisierung für die Praxis von Ganztagsschulen, wobei jeweils spezifische Aspekte im Mittelpunkt stehen. Mit Fragen der Lernorganisation und der Zeitstruktur (Rhythmisierung) befassen sich beispielsweise die Beiträge von Heide Koehler (Gesamtschule Wuppertal-Barmen), Gertraud Greiling (Wartburg-Grundschule Münster), Karlheinz Burk und Petra Köster-Gießmann (Grundschule Bremen-Vegesack mit 35 Stunden Präsenzpflicht, aber auch eigenem Arbeitstrakt für das Lehrpersonal). AG-Angebote und Projekte thematisieren Herbert Bosshammer (Grundschule) und Ulrich Sauter (Gesamtschule Lüdenscheid). Hausaufgaben an Ganztagsschule werden

von Katrin Höhmann (IFS) einer besonderen Betrachtung unter den sechs Hauptaspekten ihrer Verankerung im Schulprogramm, der Zusammensetzung der Betreuungsgruppen, des Personaleinsatzes, der Zeit und des Ortes für Hausaufgaben und der notwendigen Kooperation und Kommunikation unter allen Beteiligten unterzogen. „Hausaufgaben müssen langfristig zu Schulaufgaben werden“ (S. 78). Ihrer Gestaltung an der GTS kommt große Bedeutung zu: „Am Hausaufgabenkonzept zeigt sich das pädagogische Profil einer Schule ...“ (S. 83). Dieselbe Autorin befasst sich auch mit der Gestaltung der Mittagspause („Von der Leerzeit zur Lehrzeit“, S. 90-94).

In weiteren Beiträgen werden Fragen der Personalentwicklung (Ilse Kamski/Thomas Schnetzer, IFS) und der Ausstattung von Ganztagsschulen (Stefan Appel, Leiter der Ganztagsschule Hegelsberg in Kassel) thematisiert. Jochen Arlt illustriert Möglichkeiten des Raum- und Flächenangebots am Beispiel der Gesamtschule Flensburg.

Der Ganztagsschulexperte Appel, seit vielen Jahren Vorsitzender des Ganztagschulverbandes, lässt keinen Zweifel daran, dass eine Mindestausstattung eine unverzichtbare Voraussetzung für gelingende Ganztagschulpädagogik ist: „Will man Lebensschulen ganzheitlicher Art und nicht Betreuungsversionen mit schmalspurigem Aufenthaltscharakter schaffen, muss man zusätzliche personelle, räumliche und sächliche Ressourcen zur Verfügung stellen“ (S. 96). Auch wenn die für verschiedene Funktionsbereiche (Unterricht, Verpflegung, Begegnung, Rückzug, Medien, Bewegung, soziale Erfahrungen, musisch-technischer Bereich) von Appel zusammengestellte Idealausstattung nur selten verwirklicht werden und auch mit einem Minimalprogramm begonnen werden kann (leider finden sich die vorgesehene Unterstreichungen zur Hervorhebung dieser Mindestausstattung nur

bei „Spielothek“), so gilt: „In einer räumlich voll ausgelasteten Halbtagschule ist eine Ganztagschulrealisation nicht möglich“ (S. 96).

Dies gilt analog natürlich auch für die Ausstattung mit Personal und dessen Qualifizierung. Kamski/Schnetzer heben angesichts der Zusammenarbeit verschiedener Professionen in der Ganztagschularbeit Kommunikations-, Kooperations- und Teamfähigkeit als grundlegende personale Kompetenzen hervor (S. 86). Klaus Flesch (S. 105-112) macht am Beispiel des „Familien-Projekts“ der Stadt Dortmund deutlich, dass für die Zusammenarbeit ein organisatorisches Konzept hilfreich sein kann, mit dem eine Kommune die Vernetzung und Zusammenarbeit der Beteiligten unterstützt („Steuergruppe ‚Familien-Projekt Dortmund‘“, „Zentral steuern – dezentral umsetzen“). Richard Schmitz berichtet über die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern im Rahmen der Offenen Ganztagschule am Beispiel der Grundschule Südallee in Düsseldorf, Michael Sauter über Elternmitarbeit an einer Gesamtschule in Hagen.

Dem Leser bietet sich so ein vielfältiges Bild heutiger Ganztagschularbeit. Die konkreten Beispiele stammen allerdings alle aus dem Bereich der Grundschule oder der Gesamtschule. Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien finden dabei keine Berücksichtigung. Wer nach „Rezepten“ für die eigene Schulpraxis sucht, wird vergebens danach Ausschau halten. Denn eine alle Beiträge durchziehende Einsicht ist, dass jede Ganztagschule anders ist und es Aufgabe jeder Einzelschule bleibt, ihr eigenes Konzept gemäß den jeweils vorliegenden Rahmenbedingungen zu entwickeln. Dazu können allerdings die in diesem überschaubaren Band aufgrund des derzeitigen Forschungsstandes und reichhaltigen Erfahrungswissens gesammelten Grundgedanken, Orientierungspunkte, Beispiele und Anregungen für alle an der Ganz-

tagsschularbeit Interessierten eine wichtige Hilfe sein. Dazu gehört auch die in mehreren Beiträgen leitmotivisch anklingende Erkenntnis, dass die pädagogisch-didaktischen

Möglichkeiten ganztägiger Schulerziehung in vollem Umfang am ehesten in dem Modell der gebundenen Ganztagsschule realisiert werden können.

Harald Ludwig

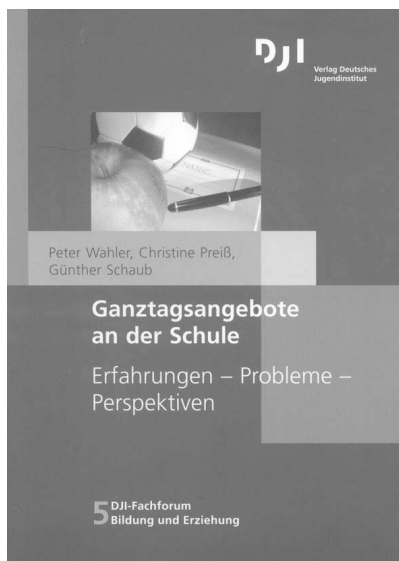
Peter Wahler/Christine Preiß/
Günther Schaub

Ganztagsangebote an der Schule.

Erfahrungen – Probleme – Perspektiven

Reihe: DJI-Fachforum Bildung und Erziehung, hrsg. v. Deutschen Jugendinstitut, Bd. 5, Verlag Deutsches Jugendinstitut, München 2005, ISBN 3-87966-435-8, 130 S., € 9,50

Die obige Schrift ist ein Bericht über die Ergebnisse eines Projektes, welches das Deutsche Jugendinstitut in seiner Abteilung „Kinder und Kinderbetreuung“ durchgeführt hat. Ziel war es, „in einer empirischen Erhebung die Breite des Angebots vorliegender Modelle auszuloten und grundlegende Problembereiche zu identifizieren, die sich in der schulischen Praxis ergeben“ (S. 8). Die Basis bildet eine Stichprobe von 16 Ganztagsschulen unterschiedlicher Schularten aus verschiedenen Bundesländern, von denen gemäß der Typenzuordnung der KMK vier der voll gebundenen Form, vier der teilweise gebundenen und acht der offenen Form zuzurechnen sind (vgl. die Tabelle S. 12). Darin sind fünf Schulen enthalten, die ihr Ganztagsangebot in kooperativen Formen von Schule und außerschulischen Partnern organisiert haben. Solchen kooperativen Formen wird von den Autoren eine besondere Zukunftsbedeutung in der Ganztagsschulentwicklung zugeschrieben (S. 10). Sonderschulen und private Schulen wurden nicht berücksichtigt. Die Auswahl der Schulen wurde aufgrund von Hinweisen bei einem Expertengespräch des DJI



im Februar 2003 und Internetrecherchen vorgenommen (S. 11).

Methodisch ging es um „qualitative Fallstudien“ auf der Basis „einer Reihe von leitfadengestützten Expertengesprächen“ mit Vertretern der Schulleitung, Lehrkräften, Kooperationspartnern, Eltern und Schülern (S. 12, vgl. Tabelle S. 14). Ergänzend zu den Interviews wurden Materialien ausgewertet, welche die Schulen zur Verfügung gestellt hatten (S.13). Die jeweils zweitägigen Erhebungen an den Schulen wurden durchgeführt von Juni bis Oktober 2003. Die Daten beziehen sich auf das Schuljahr 2002/2003. Sie wurden in 16 Schulprofilen

in einem Materialband zusammengefasst. Die Kapitel des vorliegenden Buches „fassen die wichtigsten Befunde einer Querauswertung dieser Fallstudien zusammen“ (S. 14). Aus der Anlage der Untersuchung ergibt sich, dass die auf dieser Basis gewonnenen Erkenntnisse nur „explorativen Charakter“ haben und eher als Hypothesen für weitere Forschungen anzusehen sind (S. 8).

Eine erste Auswertung im zweiten Kapitel bezieht sich auf „Rechtliche Grundlagen und Finanzierung des Ganztagsangebots“. Hier wird die bekannte Tatsache belegt, dass es in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche gesetzliche Regelungen und Finanzierungsformen für Ganztagsangebote gibt. Vorherrschend – bei neun Schulen – ist die „klassische Länderfinanzierung“, nach der das Land die Personalkosten trägt und die Kommune über Sach- und Betriebskosten beteiligt ist (S. 28). Daneben gibt es als zweite Gruppe „fünf mischfinanzierte Angebote“, bei denen noch zusätzliche Mittel zur Verfügung stehen (S. 29) und als dritte Gruppe „drei Hort- oder hortähnliche Modelle“, zu deren Finanzierung Gebühren von Eltern beitragen (S. 30). (Die Schule 09 erscheint sowohl in der zweiten als auch in der dritten Gruppe.)

Fast alle der voll oder teilweise gebundenen Ganztagsschulangebote sind bei der ersten Gruppe einzuordnen. Bescheinigt wird diesen „eine vergleichsweise hohe Qualität des Angebots ...“, das diese Schulen fast ausschließlich mit ihren Lehrkräften zur Verfügung stellen“ (S. 29). Zugleich wird hierin ein Nachteil gesehen, weil nicht für alle Ganztagsangebote eine Lehrerkompetenz erforderlich sei. Merkwürdig mutet es an, dass dabei nicht nur Spiel und Aufsicht genannt werden, sondern auch die „Hausaufgabenhilfe“ (S. 29, vgl. auch S. 82), die auch von älteren Schülern geleistet werden könne (S. 32). Im Widerspruch hierzu werden an späterer Stelle (S. 51) in der

Hausaufgabenbetreuung durch Lehrkräfte „große Vorteile“ gesehen, und es wird der Einsatz von Schülern „nur zur Unterstützung der Lehrkräfte und anderer Personen“ gut geheißt (vgl. auch S. 57). Im Abschlusskapitel wird die Hausaufgabenbetreuung dann sogar ausdrücklich als „qualifizierte didaktische Tätigkeit“ bezeichnet und ihre Rückverlagerung in die Lehrerverantwortung gefordert, sofern sie von freien Trägern oder schulpädagogisch nicht qualifizierten Personen durchgeführt werde (S. 123). Den „klassischen“ Ganztagsschulmodellen in gebundener Form mit ihrem überwiegend aus Lehrern bestehenden Personal werden zudem Vorzüge hinsichtlich der „Verknüpfung von Unterricht und Nachmittagsangebot im Sinne einer Rhythmisierung und einer integrierten Konzeption“ zugebilligt sowie im Hinblick auf die für Schülerinnen und Schüler wichtige personelle Konstanz zur Stabilisierung sozialer Beziehungen (S. 31f).

Das dritte Kapitel des Buches bietet eine Analyse der „Art und Struktur der Ganztagsangebote“. Nach einigen Hinweisen zur zeitlichen Struktur werden ausführlicher Mittagessen und Mittagsbetreuung, Hausaufgabenbetreuung und das AG-Angebot behandelt. Für die Teilnahme an der Mittagessmahlzeit wird eine sehr geringe Nachfrage festgestellt. Bei Freiwilligkeit der Teilnahme gilt: „Auch an größeren Schulen werden selten mehr als 20 bis 30 Essen verkauft“ (S. 44). Unter diesen Umständen können grundsätzlich gegebene pädagogische Möglichkeiten einer (bei jüngeren Schülern eventuell gemeinsamen) Mittagsmahlzeit (vgl. S. 42) verständlicherweise nicht genutzt werden. Dass zur Hausaufgabenbetreuung verschiedene Formen praktiziert werden und unterschiedlich qualifiziertes Personal eingesetzt wird sowie Arbeitsstunden nur in gebundenen Ganztagschulen in ein Rhythmisierungsprogramm gebracht werden können, ist seit langem bekannt;

ebenso die allgemeine Tatsache, dass eine didaktisch qualifizierte Hausaufgaben*hilfe* einer bloßen Betreuung von Hausaufgaben vorzuziehen ist und kleinere Gruppen mehr Möglichkeiten zur individuellen Unterstützung bieten (S. 53). Wünschenswert wären hier differenziertere didaktische Konzepte und genauere empirische Untersuchungen über die Effektivität bestimmter Gestaltungsformen. Die Analyse der AG-Angebote bestätigt Erkenntnisse, die zum Grundwissen von Ganztagsschulpädagogen gehören. Beachtenswert ist der Hinweis, dass eine systematische Erfassung, Dokumentation und Auswertung von Daten zur Nachfrage und Nutzung der AG-Angebote durch die einzelnen Schulen, die es überwiegend nicht gibt, auch für die wissenschaftliche Analyse hilfreich wären (S. 68f, S. 120f).

Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit „Problem Bereichen gegenwärtiger Ganztagsangebote“. Erörtert wird zunächst die Alternative von gebundenen und offenen Ganztagsschulen. Die Autoren sind der Ansicht, dass die gebundene Form mit einem verbindlichen unterrichtlichen Ganztagsbetrieb an mindestens vier Schultagen „heute trotz PISA nicht mehr zeitgemäß ist und eine Neuauflage schon aus finanziellen Gründen nicht möglich erscheint“ (S. 78). Begründet wird dies mit der Konkurrenz der Schule „mit zahlreichen außerschulischen Angeboten in den Bereichen Freizeit und Bildung“ (ebd.) und der Präferenz von Eltern und Schülern und zum Teil auch Lehrkräften für die offenen Formen (vgl. S. 79ff, S. 120). Dies steht in einem gewissen Widerspruch zu den auch in dieser Untersuchung in vielerlei Hinsicht herausgestellten erzieherischen und schulpädagogisch-didaktischen Vorzügen gebundener Ganztagsschulmodelle, wozu auch die Eignung für Kompensationsaufgaben in sozialen Brennpunktgebieten gehört (vgl. S. 83ff, S. 95ff). So heißt es denn auch im Rahmen der abschließenden bildungspoliti-

schen Empfehlungen: „Deshalb besteht aus unserer Sicht Förderungs- und Werbungsbedarf für gebundene Ganztagsschulen, weil die Argumente der Befürworter mit Blick auf die Kompensation von Lerndefiziten überzeugend erscheinen“ (S. 120).

Eine besondere Betrachtung erfährt im vierten Kapitel ferner der Förderunterricht (S. 98ff). Es wird darauf hingewiesen, dass „Hausaufgabenhilfe“ bei entsprechender didaktischer Qualifizierung schon den Charakter individueller Förderung erhalten kann und soll. Darüber hinaus ist ein Angebot von spezifischen Fördermaßnahmen ein Anliegen der meisten untersuchten Ganztagsschulen, wobei auch Angebote für besonders begabte Kinder Beachtung finden (S. 98, S. 100). Zu Recht wird betont, dass aus Sicht der Eltern uneingeschränkt begrüßte zusätzliche Förderung „keine Aufgabe für pädagogische Aushilfstätigkeiten“ darstellt (S. 107). Angesichts der Überforderung vieler Lehrer mit den Anforderungen des Förderunterrichts – beispielsweise fehlender diagnostischer Kompetenzen – plädieren die Autoren aber für eine „Tandemlösung“. „Dabei arbeiten Lehrkräfte und sozialpädagogische sowie eventuell auch schulpсихologische Fachkräfte in der Diagnose, Unterrichtsplanung und -durchführung zusammen“ (S. 123). Allerdings verläuft eine solche Zusammenarbeit von Lehrern mit zusätzlichen pädagogischen Kräften nicht immer ohne Probleme, was in Kapitel 4.3 näher erläutert wird. Langfristig wird man diese Problematik nach Meinung des Rezensenten indessen vermutlich am besten durch entsprechende Neuakzentuierungen in den pädagogischen Ausbildungsgängen lösen können. In der Lehrerbildung sollte – auch unabhängig von einer Tätigkeit an Ganztagsschulen – beispielsweise mehr Wert als bisher auf die Vermittlung diagnostischer Kompetenzen und Fähigkeiten zur individuellen Förderung sowie die Sensibilisierung

auch für sozialpädagogische Aufgaben und Maßnahmen gelegt werden, bei sozialpädagogischen Studiengängen – allgemein und möglicherweise im Rahmen eines ausgebauten Schwerpunktes „Schulsozialpädagogik“ – auch das Handlungsfeld „Schule“ stärker thematisiert werden.

Auf das bildungspolitische Fazit im fünften Kapitel des Buches wurde schon verschiedentlich eingegangen. Hervorhebenswert erscheint mir hier die Forderung nach „weiterführender Forschung“, „um die Frage zu klären inwieweit und unter welchen Umständen gebundene bzw. offene Angebote die ihnen zugeschriebenen Aufgaben tatsächlich erfüllen können“ (S.120). Das wird sich nicht lediglich mit weiteren Interviews und Befragungen von Schulleitungen, Lehrern,

Eltern, Schülern und anderen Personengruppen beantworten lassen, von denen inzwischen hinreichend viele vorliegen, sondern eher durch kontrollierte Beobachtung und Wirkungsanalysen klar konzipierter Praxis an Ganztagschulen. Wie schwierig und aufwändig solche Untersuchungen sind, haben uns die Gesamtschulforschungen der 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts gezeigt, deren Erkenntniswert zudem manchmal hinter den Erwartungen zurückblieb. Gleichwohl wird eine um Aufklärung bemühte Bildungspolitik darauf nicht verzichten können. Angesichts der begrenzten finanziellen Ressourcen für solche Forschungen sollte man sich aber um eine Bündelung entsprechender Projekte bemühen.

Harald Ludwig

apetito Anzeige

Vorsitzende der Landesverbände

Baden-Württemberg

Edwin Gmeinder, Pädagoge,
Joh. von Hirscher Bildungszentrum,
Dorfstr. 34, 88285 Bodnegg
Telefon: 07520 / 99207-16
Fax: 07520 / 99207-40
gmeinder@bz-bodnegg.de

Bayern

Gerhard Helgert, Lehrer/Internatsleiter,
Adolf-Reichwein-Schule,
Rollnerstraße 187, 90425 Nürnberg
Telefon: 0911 / 352540
Fax: 0911 / 36595424
asbg@t-online.de

Berlin

Mario Dobe, Schulleiter
Hunsrück-Grundschule,
Manteuffelstr. 79, 10999 Berlin
Telefon: 030 / 22503112
Fax: 030 / 22503115
m.dobe@hunsrueck-grundschule.de

Brandenburg

Christel Arlt, Schulleiterin
Gesamtschule Finsterwalde,
Saarlandstr. 14, 03238 Finsterwalde
Telefon: 03531 / 62007
Fax: 03531 / 609340
cowa.warsoenke@web.de

Bremen

Uwe Lorenz, Rektor
Tulpenweg 5, 27624 Drangstedt
Telefon: 04704 / 930044
Fax: 04704 / 930043
Lorenz.Uwe@freenet.de

Hamburg

Bernd Martens, Direktor
Gesamtschule Allermöhe,
Margit-Zinke-Str. 7-11, 21035 Hamburg
Telefon 040 / 7359260
Fax: 040 / 73592619
bernd.martens@bbs.hamburg.de

Hessen

Guido Seelmann-Eggebert, Rektor
Hermann-Ehlers-Schule Wiesbaden
Tempelhofer Str. 57, 65205 Wiesbaden-
Erbenheim
Telefon: 0611 / 97890
Fax: 0611 / 97897887
seelmann-eggebert.hes@onlinehome.de

Niedersachsen

Maria Rech, Studiendirektorin
Wilhelmgymnasium, Leonardstr. 63,
38100 Braunschweig
Telefon: 0531 / 4705670
Fax: 0531 / 4905699
Rechmerkel@aol.com

Nordrhein-Westfalen

Wolfgang Paterok, Studiendirektor
Konrad-Adenauer-Gymnasium
Köstersweg 49, 47533 Kleve
Telefon: 02821 / 7875-4
Fax: 02821 / 78756
wolfgang.paterok@t-online.de

Rheinland-Pfalz

Joachim Fister, Konrektor
Volkerschule, Dr.-Georg-Durst-Str. 30,
55232 Alzey
Telefon: 06731 / 7168
Fax: 06731 / 943341
Mobil: 0171-3233704
Volkerschule@gmx.de

Sachsen-Anhalt

Helmut Thiel, Schulleiter
Johannes-Gutenberg-Schule, Meseberger
Straße 32, 39326 Wolmirstedt
Telefon: 039201 / 29481
Fax: 039201 / 30158
jgschule@aol.com

Schleswig-Holstein

Jürgen Nowottny, Direktor
Anne-Frank-Gesamtschule,
Emil-Nolde-Str. 9, 22941 Bargteheide
Telefon: 04532 / 20780
nowot@foni.net

Thüringen

Mike Bergner, Stellv. Schulleiter
Freie Ganztagschule Milda, Ortsstr. 92a,
07751 Milda
Telefon: 036422 / 63503
Fax: 036422 / 63504
justus.bergner@t-online.de

Bundesverband**1. Vorsitzender**

Stefan Appel, Direktor
Ganztagschule Hegelsberg,
Quellhofstraße 140, 34127 Kassel
Telefon: 0561 / 85077
Fax: 0561 / 85078
gts-informationsstelle@hegelsberg.ksan.de

Geschäftsführerin

Beate Peters-Hamel, Pädagogische Leiterin
Gesamtschule Am Rosenberg,
Stormstraße 54, 65719 Hofheim/Ts.
Telefon: 06192 / 22697
Fax: 06192 / 296018
Peters-Hamel@onlinehome.de

**Ansprechpartner/innen aus anderen
Bundesländern sind zu erfragen bei**

Informationsstelle des Ganztagschul-
verbandes GGT e.V.,
Quellhofstraße 140, 34127 Kassel
Telefon: 0561 / 85077, Fax 0561 / 85078
gts-informationsstelle@hegelsberg.ksan.de

Ich/Wir erklären den Eintritt in den Ganztagschulverband GGT e.V.

Die periodisch erscheinende Zeitschrift „*Die Ganztagschule*“ erhalte/n ich/wir ab sofort ohne weitere Nebenkosten zugesandt. Den Jahresbeitrag von 30,– € überweise/n ich/wir auf das Postgirokonto Frankfurt/M. Nr. 161047-603, BLZ 50010060, oder auf das Konto der Nassauischen Sparkasse Frankfurt/M. Nr. 140009024, BLZ 51050015.

Name: _____

Vorname: _____

Straße: _____

(Privatanschrift)

PLZ/Wohnort: _____

E-Mail: _____

Telefon: _____

Bundesland: _____

Beruf / Funktion: _____

Schule / Dienststelle: _____

Straße: _____

PLZ / Dienststelle: _____

Datum / Unterschrift: _____

Das ausgefüllte Formular schicken an: Informationsstelle des Ganztagschulverbandes GGT e.V., Quellhofstraße 140, 34127 Kassel

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Heiner Barz

Leiter der Abteilung für Bildungsforschung und Bildungsmanagement an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Forschungsgebiete: Reformpädagogik, Evaluationsforschung, Weiterbildung, Wertewandel, Innovationsmanagement.

Michael Becker

Regierungsdirektor, seit 2003 Referatsleiter für Grundsatzfragen an Ganztagschulen, seit 2004 zuständig für Grundsatzfragen an Ganztagsschulen und für Schulversuche im Bildungsministerium Mecklenburg-Vorpommern. Kontakt: Tel.: 0385/588-7221

Kontakt: M.Becker@bm-mv-regierung.de

Andreas Blum

Diplom-Pädagoge, zurzeit Bildungsreferent beim Landesjugendring Rheinland-Pfalz und Leitung des Projektes „Kooperation von Jugendarbeit und Ganztagsschule“. Kontakt: Andreas Blum, Projektreferent Ganztagsschule, Raimundstr. 2, 55118 Mainz, Tel.: 06131-960203

Kontakt: blum@ljr-rlp.de

Assoc. Prof. Dr. Gerd Bräuer

(ehemals Emory University/USA, jetzt Pädagogische Hochschule Freiburg) bildet Schreibberater/innen aus, entwickelt Schreib- und Leseprojekte und -curricula und begleitet Bildungsinstitutionen beim Aufbau von Schreib- und Lesezentren (www.schreiblesezentrum.de, www.scriptorium-project.org).

Kontakt: braeuer@ph-freiburg.de

Dr. Olaf-Axel Burow

ist Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Kassel und forscht zu Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft sowie der Kreativitätsförderung.

Kontakt: burow@uni-kassel.de.

Prof. Dr. Max Fuchs

Direktor der Akademie Remscheid; Vorsitzender des Deutschen Kulturrates, der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung und des Instituts für Bildung und Kultur; lehrt Kulturarbeit an der Universität Duisburg-Essen.

Christiane von Freeden

Vorstandsmitglied des Ganztagsschulverbandes GGT e.V.; Studiendirektorin; stellvertretende Schulleiterin am Gymnasium der Stadt Kerpen – Europaschule: www.gymnasium-kerpen.de; Arbeitsschwerpunkte: Ganztagspädagogik, Schulentwicklung, bilingualer Zweig Englisch, Schüleraustauschprogramme.

Birger Hartnuss

Wissenschaftlicher Referent in der Geschäftsstelle des Bundesnetzwerkes Bürgerschaftliches Engagement (BBE); Arbeitsschwerpunkte: Kooperation von Jugendhilfe und Schule, bürgerschaftliches Engagement, Bildung. Kontakt: Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement, Bundesgeschäftsstelle, Michaelkirchstr. 17/18, 10179 Berlin, Tel.: 030/62980-112
Kontakt: hartnuss@deutscher-verein.de

Gerhard Helgert

Pädagogischer Leiter an der Adolf-Reichwein-Schule Nürnberg, Vorsitzender im Ganztagsschulverband Bayern, Mitglied im Bundesvorstand des Ganztagsschulverbandes
Kontakt: infos@arsnbg.de

Christine Hesener

Dipl. Päd., war von Mai 2005 bis Februar 2006 wiss. Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung (IfS) der Universität Dortmund.

Katrin Höhmann

Studiendirektorin, Lehrerin im Hochschuldienst, Institut für Schulentwicklungsforschung, Universität Dortmund, 44221 Dortmund

Prof. Dr. Fritz-Ulrich Kolbe

Johannes Gutenberg Universität Mainz, FB 02: Pädagogisches Institut/AG Schulpädagogik; Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung als Prozessforschung, Schulentwicklung als Professionalisierung von Lehrer/innen, Wandel der Schulstrukturen, Wandel schulischer Interaktionsstrukturen
Kontakt: Kolbe@uni-mainz.de

Nicole Kummer

Diplom-Pädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Schulentwicklungsforschung, Universität Dortmund, 44221 Dortmund

Katharina Kunze

wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, FB 02: Pädagogisches Institut/AG Schulpädagogik; Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung und Prozessforschung, Schulentwicklung als Professionalisierung von Lehrer/innen, Lehrer/innenbiografieforschung
Kontakt: kunze@uni-mainz.de

Ina Lehmann

Referentin im Sächsischen Staatsministerium für Kultus und Leiterin des Beratungsteams für Ganztagsangebote

Dr. Stephan Maykus

Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Leiter des Arbeitsbereiches Jugendhilfe und Ganztagsschule im ISA Institut für soziale Arbeit e.V. in Münster; Lehrbeauftragter am Institut für Erziehungswissenschaft (Abteilung Sozialpädagogik) der Universität Tübingen; Arbeitsschwerpunkte: Kooperation von Jugendhilfe und Schule, Jugendhilfeplanung und -berichterstattung, Handlungskompetenz in den Hilfen zur Erziehung, Qualitätsmanagement. Kontakt: ISA Institut für Soziale Arbeit e.V., Stadtstr. 20, 48149 Münster, Tel.: 0251/2705946
Kontakt: isa.maykus@muenster.de

Ziva Mergenthaler

M.A., Leiterin der Ganztagsbetreuung am Schuldorf Bergstraße und Dozentin an der Technischen Universität Darmstadt am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik. In Zusammenarbeit mit der Serviceagentur „Ganztägig lernen“ in Hessen bietet sie Fortbildungen zum Thema Hausaufgaben, Partizipation und ressourcenorientierter Arbeit in ganztätig arbeitenden Schulen an.
Kontakt: Tel.: 06257/970371, z.mergenthaler@web.de

Cordula Pohl-Gerhard

Redakteurin im Projekt „Freie Lernorte – Raum für mehr“, Schulen ans Netz e.V.; Thomas-Mann-Str. 4, 53111 Bonn
Kontakt: cordula.pohl-gerhard@schulen-ans-netz.de
www.freie-lernorte.de, www.schulen-ans-netz.de

Rolf Richter

Direktor an der Gesamtschule Am Rosenberg in Hofheim am Taunus und Pressesprecher des Ganztagsschulverbandes GGT e.V.
Kontakt: richter@gsamrosenberg.de

Ulrich Rother

Oberschulrat und stellvertretender Vorsitzender des Ganztagsschulverbandes GGT e.V., Behörde für Bildung und Sport, Hamburger Str. 31,
22083 Hamburg
Kontakt: ulrich.rother@bbs.hamburg.de

Dr. Martin Rudnick

Referent im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg
Kontakt: martin.rudnick@mbjs.brandenburg.de

Georg Rutz

Ministerialrat i. R., Nicolaistr. 20, 65193 Wiesbaden, Tel.: 0611/521425

Olaf Schönicke

Mitarbeiter für den Ganztag im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg. Seit März 2006 im staatlichen Schulamt Brandenburg a. d. Havel im Primarbereich.
Kontakt: olaf.schoenicke@schulaemter.brandenburg.de

Michael Schopen

Leiter des Projektes „Freie Lernorte – Raum für mehr“, Schulen ans Netz e.V.;
Thomas-Mann-Str. 4, 53111 Bonn
Kontakt: michael.schopen@schulen-ans-netz.de
www.freie.lernorte.de, www.schulen-ans-netz.de

Alexandra Voag

Oberstudienrätin am Städt. Luisengymnasium München, Ansprechpartnerin für Schulentwicklung und Qualitätsmanagement.
Kontakt: alexandra@voag.net

Wolfgang Vogelsaenger

Leiter der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule in Göttingen.

Dr. Dieter Wunder

Berater des rheinland-pfälzischen Bildungsministeriums für die Ganztagsschule in Angebotsform 2001-2006.
Kontakt: Franz-Groedel-Str. 5, 61231 Bad Nauheim
E-Mail: dwunder@tiscali.de



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Neu im Programm

Andreas Blum

Handbuch Zusammenarbeit macht Schule

Kooperation von Jugendarbeit und Ganztagsschule

Das „Handbuch Zusammenarbeit macht Schule“ richtet sich als Orientierungshilfe an in Jugendarbeit und Schule tätige Personen, die Kooperationen mit Ganztagsschulen eingehen möchten oder mehr Informationen und Anregungen für die Praxis suchen. Das Buch bietet daher einen umfassenden Überblick zum Thema, beinhaltet die Darstellung unterschiedlicher best-practice-Beispiele aus Rheinland-Pfalz sowie der Voraussetzungen für gelingende Kooperationen und gibt Tipps für die gemeinsame Zusammenarbeit.

ISBN 3-89974270-2, 144 S., € 12,80



Gerhard Regenthal

Corporate Identity an Ganztagsschulen

Guter Unterricht allein ist heute nicht mehr entscheidend für die Profilierung einer Schule. Was zeichnet eine Schule aus, welche Schwerpunkte, Werte, Traditionen oder Erziehungsziele? Welches Denken, welche Kultur und welche wichtige Zukunftskompetenz möchte sie den Schülern mitgeben? Und wie kann das den Schülern, Eltern, Kooperationspartnern und der Öffentlichkeit vermittelt werden? Alles eine Frage des Schulmarketings und der spezifischen pädagogischen Identität. (Ganztags-)Schulen brauchen Corporate Identity.

ISBN 3-89974175-7, 144 S., € 12,80



Katrin Höhmann, Britta Kohler, Ziva Mergenthaler, Claudia Wego

Hausaufgaben an Ganztagsschulen

Der Verzicht auf Hausaufgaben in der Ganztagsschule ist möglich. Damit kann eine Entlastung der Eltern, ein konfliktärmeres Familienleben, aber auch mehr Chancengleichheit der Kinder erreicht werden. Dazu kommt, dass der Lernertrag nicht unbegrenzt und linear mit zunehmender Lernzeit steigen kann. Die klassischen „Hausaufgaben“ können in den Schultag sowohl bei gebundenen, als auch bei offenen Ganztagsschulen integriert werden.

ISBN 3-89974173-0, ca. 144 S., € 12,80



www.wochenschau-verlag.de

Anzeige Schulverpflegung

ganztägiges Konzept!

• Außengeräte • Lern- • Spiel- • Beschäftigungsmaterial

Wehrfritz • Schule

fördern • bilden • erleben

- Unterstützung bei der Konzeption ganztägiger Angebote
- Planungsunterlagen passend für jeden Raum und jedes Budget
- Erstellen eines Kosten- und Finanzierungsplanes

Wir beraten Sie kostenlos vor Ort!

Fordern Sie Ihren persönlichen Berater und Informationsmaterial an:

Telefon 0800 8827773
www.ganztags-schule.de

Bitte angeben:
Vorteilsnummer **60.047**



Gratis!



☐ Infopaket „Ganztagsschule“ –

Ideen, Konzepte,
Checklisten, Planungshilfen
Art.-Nr. 205920

☐ Das Handbuch

Art.-Nr. 205010

